

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC

MÉMOIRE PRÉSENTÉ À
L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES

COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAÎTRISE EN LOISIR, CULTURE ET TOURISME

PAR
ÉMILIE DE LA DURANTAYE

DÉVELOPPEMENT D'EXERCICES EN ARTS DE LA SCÈNE SOUS FORME
D'ATELIERS D'INTERVENTION DESTINÉS À DES JEUNES « À RISQUE »
DU SECONDAIRE

MARS 2011

Université du Québec à Trois-Rivières

Service de la bibliothèque

Avertissement

L'auteur de ce mémoire ou de cette thèse a autorisé l'Université du Québec à Trois-Rivières à diffuser, à des fins non lucratives, une copie de son mémoire ou de sa thèse.

Cette diffusion n'entraîne pas une renonciation de la part de l'auteur à ses droits de propriété intellectuelle, incluant le droit d'auteur, sur ce mémoire ou cette thèse. Notamment, la reproduction ou la publication de la totalité ou d'une partie importante de ce mémoire ou de cette thèse requiert son autorisation.

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES

MAÎTRISE EN LOISIR, CULTURE ET TOURISME (MA.)

Programme offert par l'Université du Québec à Trois-Rivières

DÉVELOPPEMENT D'EXERCICES EN ARTS DE LA SCÈNE SOUS FORME D'ATELIERS
D'INTERVENTION DESTINÉS À DES JEUNES « À RISQUE »
DU SECONDAIRE

PAR

ÉMILIE DE LA DURANTAYE

Chantal Royer, directeur de recherche

Université du Québec à Trois-Rivières

Gilles Pronovost, évaluateur

Université du Québec à Trois-Rivières

Maryse Paquin, évaluateur

Université du Québec à Trois-Rivières

MÉMOIRE DÉPOSÉ le 14-03-11

Sommaire

Tout au long de notre parcours de formatrice et d'artiste, nous avons eu la chance de croiser sur notre route des jeunes avec leurs petites et grandes difficultés. Aujourd'hui encore, dans les écoles secondaires, des jeunes souffrent, s'isolent et rencontrent des difficultés qui leur paraissent telles, que plusieurs d'entre eux renoncent à la poursuite de leurs études. Comment peut-on leur venir en aide avec un moyen autre que les équipes sportives, les sorties pédagogiques, etc.? Le présent mémoire a comme objectif le développement d'exercices et de spectacles en arts de la scène favorisant l'intervention auprès d'adolescents « à risque » en milieu scolaire. Il part du postulat que, parmi les moyens possibles pour favoriser la réussite scolaire de ces jeunes, l'art peut agir de façon constructive en favorisant l'accès à une expérience scolaire plus positive et plus significative, et ce, dans une perspective de découverte des arts et de réinvention de l'apprentissage. Les exercices ici élaborés, pourra donc être mis à profit et expérimentés davantage par les milieux scolaires. Cette recherche de développement présente une sélection d'exercices en arts de la scène (31 exercices : 11 exercices en jeu, cinq exercices sur la construction du personnage, six exercices de réchauffement et neuf exercices sur la création corporelle), élaborés et expliqués concrètement de manière à créer l'effet souhaitée. L'étude s'appuie sur une littérature riche dont l'analyse a servi à l'élaboration des 31 exercices. Le mémoire propose une alternative pour favoriser la réussite et ainsi faire une différence pour les jeunes et le personnel de l'école secondaire. Les exercices élaborés s'inscrivent dans une réflexion à l'effet que la pratique des arts,

l'apprentissage des arts ainsi que la réceptivité à diverses formes d'art, contribuent à l'intégration sociale et à une meilleure connaissance de soi (limites et forces de chacun). Nous sommes consciente que les exercices qui se trouvent dans ce mémoire ne peuvent être considérés comme une fin en soi, car ils sont appelés à évoluer et sont susceptibles de subir des modifications et des améliorations lors de l'expérimentation par les milieux.

Table des matières

Sommaire	ii
Liste des tableaux	ix
Liste des figures	x
Avant-propos	xii
Introduction	1
Chapitre 1 - Contexte théorique	7
Les composantes d'une situation pédagogique	8
L'adolescent « à risque »	11
Les exercices en arts de la scène sous forme d'ateliers	17
L'art dramatique	18
La danse	19
Les exercices	20
Le choix des objectifs d'intervention et les axes de travail en arts de la scène	21
Les axes de travail en arts de la scène	22
La représentation (les spectacles)	23
L'atelier en arts de la scène	24
Les bénéfices des arts de la scène	29
L'art thérapie	31
L'origine de l'art thérapie	32
L'art thérapie comme moyen d'intervention	32
L'offre d'ensemble des activités artistiques dans les écoles du Québec	34
L'école secondaire au Québec	37

L'école.....	37
L'école face à l'élève « à risque » (le sujet dans son milieu)	38
La perspective du milieu scolaire sur le phénomène des jeunes « à risque »	40
L'équipe multi forme	41
L'enseignant comme intervenant	44
Les problèmes spécifiques qu'il rencontre.....	44
L'écart à combler entre le milieu et les besoins d'un jeune « à risque »	47
Le rôle de l'agent	49
Les objectifs du mémoire	51
Chapitre 2 : Méthode.....	53
Stratégie de recherche	54
Échantillonnage.....	55
Présentation des fiches d'exercices	64
Instrumentation, collecte et analyse des données.....	67
Validité de la recherche.....	67
Chapitre 3 : Résultats	69
Structure de la fiche d'exercices	71
Fiches d'exercices	73
Exercices en art dramatique	73
Le jeu dramatique.....	74
Fiche 1 : Obtenir la chaise.....	77
Fiche 2 : Chante-la ta chanson!	81
Fiche 3 : Mission possible.....	84

Fiche 4 : La colère.....	88
Fiche 5 : Le prisonnier	91
Fiche 6 : Par l'émoi d'amour	94
Fiche 7 : Les clowns.....	98
Fiche 8 : La tribu	101
Fiche 9 : L'information	104
Fiche 10 : Le cri	107
Fiche 11 : L'oubli.....	109
La construction du personnage.....	111
Fiche 1 : Imitez-moi	114
Fiche 2 : Le conflit	118
Fiche 3 : La fenêtre	121
Fiche 4 : Le banc	124
Fiche 5 : Le questionnaire du personnage.....	127
Le questionnaire du personnage.....	129
La danse	136
Le réchauffement	137
Fiche 1 : La marionnette à fil	139
Fiche 2 : L'éveil du corps.....	143
Fiche 3 : La cible.....	146
Fiche 4 : Les diagonales inventées.....	149
Fiche 5 : Le cercle polarisant	152
Fiche 6 : En montant	156
La création corporelle	159
Fiche 1 : Le masque neutre (masque blanc).....	161
Fiche 2 : Sans amour et sans haine.....	164
Fiche 3 : Le monstre.....	167
Fiche 4 : L'épaule dénudée	170

Fiche 5 : Danse sur la musique	173
Fiche 6 : L'ange et le héros	176
Fiche 7 : Le banc de poisson	180
Fiche 8 : Atmosphère	184
Fiche 9 : Sentiments dans le corps	187
Les spectacles	190
Les personnages	191
La mise en scène	192
La répétition	193
Fiche 1 : Les textes d'auteurs	196
Fiche 2 : La création collective	199
Fiche 3 : Le spectacle de variétés (multidisciplinaire)	203
Les ateliers	205
La structure générale des fiches d'ateliers	207
Fiche 1 : Modèle 1	209
Fiche 2 : Modèle 2	211
Fiche 3 : Modèle 3	213
Les outils supplémentaires	215
L'importance de la musique	215
L'importance de la rétroaction	217
L'importance du journal de bord	219
Chapitre 4: Discussion	220
Un outil d'intervention en arts de la scène destiné aux jeunes « à risque »	221
Retombées possibles	226
Portée et limites des exercices	227
Conclusion	230

Références	235
Appendice A - Facteurs de prédisposition au décrochage scolaire (Beauregard, 1995)	243
Appendice B - Facteurs pouvant avoir une incidence sur l'apprentissage (Gosselin et al., 2003)	245
Appendice C - Banque de personnages pour les agents.....	247
Appendice D - Banque de sentiments pour les agents	249
Appendice E - Banque de lieux pour les agents.....	253
Appendice F - Exemple de feuille protocolaire, fiche 9, jeu dramatique	255
Appendice G - Exemples de verbes actifs (actions psychologiques).....	257
Appendice H - Glossaire de termes en arts de la scène.....	264

Liste des tableaux

<i>Tableau 1.</i> Mode de recension de l'objet du premier tri	57
<i>Tableau 2.</i> Mode de recension de l'objet du deuxième tri : exemple des deux premiers critères	62
<i>Tableau 3.</i> Les quatre axes de réflexion de l'École de mime de Montréal (Jean Asselin) adaptés pour les jeunes « à risque » en fonction d'un travail artistique.....	65

Liste des figures

<i>Figure 1.</i> Le modèle S.O.M.A	8
<i>Figure 2.</i> Situation pédagogique concernée en regard du modèle S.O.M.A	10
<i>Figure 3.</i> Essai d'adaptation des facteurs susceptibles de générer la situation « à risque » des jeunes	16
<i>Figure 4.</i> Proposition de lien entre les quatre axes de travail (de réflexion) théâtral élaborés par l'École de mime de Montréal et une certaine pédagogie théâtrale auprès des jeunes « à risque »	23
<i>Figure 5.</i> Synthèse des éléments généraux et des variables structurant l'atelier d'intervention en arts de la scène.....	28
<i>Figure 6.</i> Représentation de la polyvalence d'une équipe multi intervenant auprès du jeune « à risque ».....	42
<i>Figure 7.</i> Modèle d'une vision systémique d'intervention auprès des jeunes « à risques » par des ateliers en arts de la scène.....	43
<i>Figure 8.</i> Système de résolution de problème : les quatre étapes d'intervention	47
<i>Figure 9.</i> Structure de l'échantillonnage et échantillon final.....	63
<i>Figure 10.</i> Structure des données, conceptualisation des fiches d'exercices en arts de la scène et des spectacles	66
<i>Figure 11.</i> Convaincre l'autre de céder sa chaise	79
<i>Figure 12.</i> Disposition du cercle pour la variante, étapes 1 et 2; le regard des participants vers l'extérieur du cercle	80

<i>Figure 13.</i> Exemples de dispositions possibles à explorer dans l'aire de jeu	95
<i>Figure 14.</i> Ordre de passage sur l'aire de jeu	115
<i>Figure 15.</i> Exemples de positionnement des ficelles imaginaires aux articulation	141
<i>Figure 16.</i> Exercice avec jambes en semi-flexion et haut du corps travaillant en rotation (droite et gauche) et en profondeur (avant et arrière)	141
<i>Figure 17.</i> Parcours à exécuter.....	151
<i>Figure 18.</i> Les positions.....	155
<i>Figure 19.</i> Exemples de position de départ et de montée	157
<i>Figure 20.</i> Exemples de positions de départ possibles pour les variantes	158
<i>Figure 21.</i> Disposition des participants	166
<i>Figure 22.</i> Disposition des participants	168
<i>Figure 23.</i> Disposition et déplacement des participants	171
<i>Figure 24.</i> L'ange tire le héros et le héros suit l'ange	177
<i>Figure 25.</i> L'ange est fixe et le héros se déplace autour de l'ange	178
<i>Figure 26.</i> Directions possibles pour le banc de poissons et changement de « leader »	182
<i>Figure 27.</i> Exemple détaillé d'atelier 1.....	209
<i>Figure 28.</i> Exemple détaillé d'atelier 2.....	211
<i>Figure 29.</i> Exemple détaillé d'atelier 3.....	213
<i>Figure 30.</i> Facteurs de prédisposition au décrochage scolaire	244
<i>Figure 31.</i> Facteurs pouvant avoir une incidence sur l'apprentissage	246

Avant-propos

Il nous est apparu important d'expliquer au lecteur les raisons qui nous ont amenée à entreprendre la rédaction de ce mémoire. Du plus loin que nous nous souvenions, les arts de la scène ont été, pour nous, une passion. Au cours des ans, nous avons acquis une formation tant en art dramatique, qu'en danse. Ainsi, nous avons suivi des formations dans des écoles professionnelles tant privées que publiques (cégeps), des cours privés avec des professionnels du théâtre et de la danse ainsi que des stages au Québec et en France. Nous avons eu également la chance, durant toutes ces années, d'œuvrer en tant que formatrice en arts auprès des jeunes. C'est ce bagage d'expériences qui nous a conduite à cette recherche de développement sur l'utilisation des arts de la scène comme outil d'intervention auprès des jeunes. En effet, au cours de ces dix ans, nous avons pu observer chez certains enfants et adolescents des comportements problématiques lors d'expériences d'enseignement du théâtre dans des écoles de Montréal et d'autres régions du Québec. Mais, nous avons également constaté que l'art pouvait avoir des effets bénéfiques sur le comportement de certains d'entre eux. C'est ainsi que, petit à petit, nous nous sommes intéressée à l'art comme moyen d'exploration et d'intervention, pour aider et soutenir ces jeunes dans leur milieu scolaire.

Tout au long de notre parcours de formatrice et d'artiste, nous avons eu la chance de croiser sur notre route des jeunes avec leurs petites et grandes difficultés. Nous sentions en eux la crainte des gens qui les entouraient et une profonde déstabilisation entre leur réalité d'enfant et celle dans laquelle ils se retrouvaient, souvent bien malgré eux. Ces jeunes, que nous avons côtoyés dans nos classes et nos ateliers, étaient peut-

être « à risque ». C'est en voyant évoluer certains d'entre eux, en constatant le plaisir avec lequel ils participaient aux ateliers d'arts, que ces expériences renforçaient notre perception que la pratique des arts, sur une base régulière, permettait aux jeunes de s'ouvrir aux autres et de réaliser qu'il est possible de réussir dans le plaisir, l'entraide et le respect de ses pairs. Nous espérons que ce mémoire apportera à son lecteur autant d'enthousiasme que celui que nous avons eu à le réaliser.

Nos premiers remerciements vont à tous les jeunes, petits et grands, à qui nous avons eu la chance d'enseigner et de partager notre passion pour les arts. Qu'ils soient dits « réguliers », « à risque », autistes et/ou handicapés, ils ont tous su nous apporter un peu d'eux-mêmes par l'entremise de nos ateliers en arts de la scène. Ils nous ont inspirée par leur jeunesse, leur imagination et aussi, malheureusement, par leur détresse et leur mal de vivre.

Je veux remercier également Mme Chantal Royer, ma directrice de recherche, qui a su me soutenir tant sur le plan académique, méthodologique que personnel, en m'encourageant, me guidant et en me conseillant.

Je tiens aussi à remercier les experts qui ont accepté de réagir à ma recherche : Mme Katy Boucher, enseignante au secondaire en art dramatique à l'école Louis-Joseph-Papineau, Montréal; Mme Mélanie Langlois, animatrice en art dramatique depuis une dizaine d'années; M. Bernard Lavoie, ex-policier et intervenant pour la prévention

de la violence à l'école Lucien-Pagé, Montréal; Mme Mélanie Boka, intervenante à l'école Chomedey Maisonneuve, Montréal; ainsi que M. Jean Asselin, directeur artistique de la troupe Omnibus et professeur à l'École de mime de Montréal. Nous les remercions pour leur expertise, leur expérience et leur passion pour leur métier. Nous les remercions pour toutes les conversations enrichissantes et les questionnements communs que nous avons eus face aux jeunes et aux arts, ainsi que pour leur volonté de connaître toujours davantage et trouver des solutions possibles pour ces jeunes.

Je remercie ma famille de m'avoir soutenue tout au long de cette recherche, par leurs bons mots, leur compréhension et pour les conversations enflammées et inspirantes que nous avons eues ensemble.

En terminant, nous adressons un grand merci à Mme Frédérique Dubé pour la mise en page du document.

Introduction

Aujourd'hui, dans les écoles secondaires, des jeunes souffrent, s'isolent et rencontrent des difficultés qui leur paraissent telles, que plusieurs d'entre eux renoncent à la poursuite de leurs études. Enseignants et spécialistes ont appris à nommer ces difficultés : trouble de comportement, difficulté d'apprentissage, manque flagrant de confiance en soi et dans les autres, décrochage, voire même violence. Claes (2003) souligne que 3 % à 5 % des jeunes éprouvent des difficultés majeures dans leur vie et, entre autres, dans leur milieu scolaire. C'est cette proportion de jeunes « à risque » qui est ciblée par ce mémoire et mise en perspective dans une méthodologie dite de recherche de développement (Van der Maren, 1995).

Cette violence et les difficultés chez les jeunes, certains médias, voire même certains citoyens, vont l'associer à des sous-cultures négatives véhiculées par des chanteurs aux propos violents, par certains jeux vidéo, des films ou des émissions de télévision à caractère violent ainsi qu'au phénomène grandissant des « gangs de rue »¹. Mais la réalité est toute autre. Chaque cas est différent, car l'acte délinquant prend naissance et se nourrit dans l'histoire de l'individu et de son environnement (Born, 2005).

¹ La « gang de rue » se définit comme : « un regroupement d'individus (...) privilégiant l'utilisation de la force et de l'intimidation dans le dessein d'accomplir avec une certaine régularité des actes criminels à caractère violent » (L'abbé, 1995, p. 18).

Chez les jeunes, l'environnement est, pour une bonne part, constitué de la famille et de l'école. Or, les milieux scolaires se disent quelque peu démunis en matière d'intervention face aux difficultés rencontrées par les jeunes « à risque » (Massé, Desbiens et Lanaris, 2006, p. 2). Au Québec, il a été démontré qu'un jeune sur cinq est victime de violence à l'école (Massé, Desbiens et Lanaris, 2006). Quant aux enseignants, plusieurs d'entre eux se déclarent démunis face aux hostilités et aux oppositions des jeunes. « Dans ces conditions extrêmement difficiles et sans aucune forme d'aide pour la soutenir dans sa classe, elle [l'enseignante] s'efforce de cumuler les rôles d'enseignante, de mère, de psychologue et de travailleuse sociale » (Centrale des syndicats du Québec, 2007, p. 20).

Des auteurs ont tenté de mieux cerner la capacité de l'école à agir sur les difficultés des jeunes. Bodin, Robène, Héas, et Blaya (2006) ont ainsi pu observer des différences dans la violence chez les jeunes selon les matières enseignées comme l'éducation physique par exemple; qui permet un meilleur apprentissage du contrôle de soi. Le sociologue Dumazedier (2002), grand théoricien du temps libre et de son évolution à travers les époques, pour sa part, écrit : « (...) partout les trois-quarts des élèves de douze à seize ans (et souvent davantage) n'attachent aucun « sens », ni même aucun intérêt réel à la plupart des programmes qui leur sont inculqués (...) » (p. 31). Les jeunes Français auraient l'impression de perdre leur temps à l'école et ne se sentiraient pas interpellés par les pratiques d'enseignement utilisées. Est-ce la même situation pour les jeunes dans les écoles québécoises?

Afin d'améliorer la situation des jeunes « à risque » en milieu scolaire, le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) a élaboré des documents de référence. Celui de la ministre Courchesne, intitulé : « L'École, j'y tiens! – Tous ensemble pour la réussite », paru en 2009, vise spécifiquement à contrer le décrochage et à « augmenter le taux d'obtention de diplôme chez les moins de 20 ans... mettant l'accent sur les moments cruciaux du cheminement de l'élève... » (Allard, 2009a). Cette stratégie donne à toutes les écoles du Québec des voies globales d'intervention concernant les jeunes « à risque », susceptibles de décrocher de l'école avant l'obtention de leur diplôme. Il est intéressant de noter que plusieurs des voies proposées par le Ministère font référence à la valorisation de l'éducation, à la mobilisation des acteurs régionaux et, surtout, à des projets pédagogiques mieux adaptés, à un encadrement individuel accru et à des projets communautaires pour des groupes de jeunes « à risque » (MELS, 2009).

Le présent mémoire a comme objectif le développement d'exercices et de types de spectacles en arts de la scène favorisant l'intervention auprès d'adolescents « à risque » en milieu scolaire. Il part du postulat que l'art peut agir de façon constructive en favorisant l'accès à une expérience scolaire plus positive, et ce, dans une perspective de découverte des arts et de réinvention de l'apprentissage. Les recherches menées dans le cadre de ce mémoire ont en effet permis d'établir, d'une part, qu'il existe peu de documentation sur le sujet et, d'autre part, qu'il y a presque absence d'outils permettant aux intervenants du milieu scolaire d'utiliser les arts de la scène dans le cadre de leurs

projets pédagogiques ou communautaires particuliers. Ce mémoire propose donc des exercices et des spectacles pouvant contribuer à la réussite des jeunes en milieu scolaire.

Ce mémoire comprend quatre chapitres. Le premier chapitre porte sur le contexte théorique et présente, en premier lieu, l'angle général du mémoire, à savoir la situation pédagogique d'ensemble ou le modèle S.O.M.A. (Legendre, 1983; 2005). En deuxième lieu, un état de la situation concernant les jeunes « à risque » au Québec est établi, ainsi que la place et le rôle que prend le milieu scolaire face à ces jeunes et plus particulièrement les différents types de problèmes qu'ils y rencontrent. Par la suite, l'art dramatique et la danse sont présentés en insistant sur les dimensions pédagogiques du travail artistique, dans un mode préparatoire aux résultats obtenus dans ce mémoire. Le phénomène d'art thérapie, encore peu connu au Québec, est également présenté de manière à mettre en lumière son origine ainsi que les bénéfices de l'art sur les jeunes. Les organismes et les compagnies artistiques œuvrant dans la recherche et la pratique d'intervention par les arts sont, en partie, répertoriés et décrits. Enfin, le chapitre se termine en situant l'enseignant comme agent d'intervention pédagogique, son rôle et les moyens dont il dispose dans le cadre d'un atelier « d'art thérapie ». Le deuxième chapitre porte sur la méthodologie utilisée pour cette étude, soit la recherche de développement (Van der Maren, 1995). Le troisième chapitre, celui des résultats, présente une sélection d'exercices en arts de la scène élaborés et expliqués concrètement de manière à créer l'intervention souhaitée (visées thérapeutiques et objectifs artistiques). Une présentation de trois types de spectacles pouvant être réalisés avec les

jeunes ainsi que l'utilisation de ces exercices sous forme d'ateliers, font aussi partie de ce chapitre avec, pour compléter le tout, trois exemples types d'ateliers. Nous terminons ce chapitre, par la présentation des techniques artistiques et pédagogiques que sont la musique et la rétroaction en insistant sur leur importance dans la réussite du travail d'atelier. Enfin, le quatrième et dernier chapitre propose une discussion ouverte et critique quant à la portée et aux possibilités d'implantation de ces exercices et spectacles en arts de la scène dans le milieu scolaire.

Chapitre 1

Contexte théorique

Les composantes d'une situation pédagogique

Pour structurer la conception d'ateliers en arts de la scène de manière à ce qu'elle soit adéquate au contexte scolaire, le modèle de la situation pédagogique S.O.M.A. de Legendre (2005) sera utilisé (Figure 1).

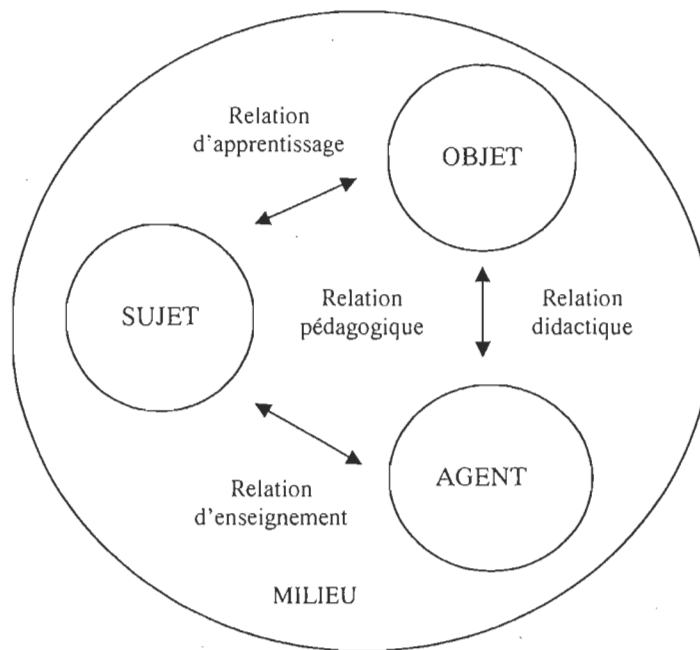


Figure 1. Le modèle S.O.M.A. (Legendre, 1983; 2005)

Ce modèle permet une meilleure compréhension et une structuration adéquate du travail d'analyse et d'élaboration des exercices en arts de la scène pour les jeunes dits « à risque ».

Ce modèle représente les composantes d'une situation pédagogique en milieu scolaire. Le « S » de S.O.M.A. signifie le sujet, représenté dans ce mémoire par les jeunes « à risque », que l'on met en situation d'apprentissage avec le « O ». Ce dernier est associé à l'objet, ou plus précisément aux objectifs à atteindre. Dans ce cas-ci, l'objet conçu et élaboré, pour atteindre l'objectif visé, prend la forme d'exercices en arts de la scène et de représentations (spectacles de textes d'auteurs, de création et de variétés). Le tout est concrétisé sous forme d'ateliers. Le « M », pour sa part, se rattache au milieu, l'environnement éducatif, ainsi qu'aux opérations utilisées dans l'environnement pour encadrer les composantes de la situation pédagogique. Ici, le milieu concerné est l'école secondaire québécoise ainsi que l'implication des personnes ressources qui s'y rattachent. Le « A » s'applique principalement à l'agent d'intervention, aux moyens dont il dispose et aux processus d'intervention qu'il utilise pour une assistance soutenue à l'apprentissage des élèves. La Figure 2, inspirée du modèle de Legendre (2005), illustre les relations établies entre les quatre composantes du modèle (sujet, objet, milieu et agent) selon la problématique de la présente étude.

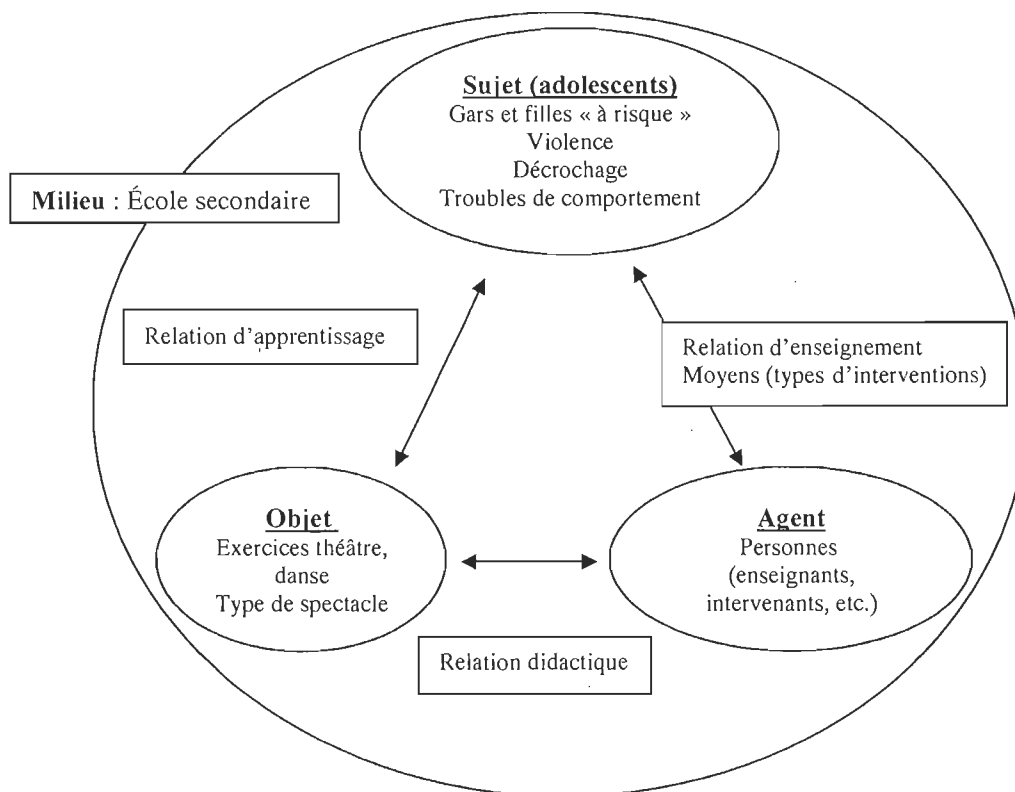


Figure 2. Modèle adapté de la situation pédagogique en fonction des composantes et des relations propres au sujet du mémoire.

Dans ce mémoire, le modèle de la situation pédagogique SOMA se trouve à la base du développement des ateliers d'arts de la scène. Ainsi, les éléments de la Figure 2 sont documentés dans les prochains chapitres. Cet ensemble contribue à préciser à qui s'adresse les ateliers, - les jeunes « à risque » - et à quoi devront-ils servir, - la réussite -, comment s'en servir et dans quel contexte ils pourront être utilisés par les agents concernés.

L'adolescent « à risque »

Aux fins de ce mémoire, la situation du jeune « à risque » sera étudiée sous trois facettes importantes de l'adolescence qui constituent l'environnement du jeune, soient : le volet personnel (ce qui est relié spécifiquement à l'adolescent), le volet familial (les liens entre l'adolescent et les autres membres de la famille), ainsi que le volet scolaire (ce qu'inclue l'école) (cf. Figure 3) (Born, 2005; Beauregard, 1995; Gosselin & al., 2003; Myre Bisailon & Rousseau, 2008; Ouimet, 2009).

Bien que les chercheurs québécois utilisent le concept « d'élève à risque » dès les années 90', le ministère de l'éducation du Québec (MEQ) adopte officiellement cette appellation qu'en 1999, dans sa Politique de l'adaptation scolaire (MEQ, 1999). Selon certains auteurs (Born, 2005; Claes, 2003; Massé, Desbiens & Lanaris, 2006; Schmidt & al., 2003), « à risque » signifie que le jeune est considéré comme quelqu'un qui se trouve en difficulté devant diverses situations et devient donc « à risque » de nourrir de mauvais comportements tels :

- les échecs scolaires;
- le décrochage;
- la violence (verbale, physique et psychologique);
- le vol;

- les relations sexuelles forcées (la prostitution);
- la vente et la consommation de drogues et/ou d'alcool;
- la possession et/ou l'utilisation d'une arme;
- l'insertion à une gang de rue;
- le suicide.

(Hotton, 2003; Myre Bisaillon & Rousseau, 2008; Ouimet, 2009; Sprott, Dood & Jenkins, 2000).

Certaines de ces caractéristiques ou comportements négatifs se définissent en sous-appellations qui permettent de cibler plus précisément les troubles rencontrés par ces jeunes. En voici quelques exemples, selon Born (2005); Claes (2003); Massé, Desbiens, & Lanaris (2006); Myre Bisaillon & Rousseau (2008); Ouimet (2009) :

- jeune éprouvant des troubles de comportement (souvent reliés à des difficultés d'apprentissage);
- jeune en difficulté d'adaptation;
- jeune éprouvant des troubles de déficit de l'attention avec hyperactivité;
- jeune ayant des troubles de conduite (problèmes dans les relations interpersonnelles);
- jeune délinquant (violation du code criminel);
- jeune violent;
- décrocheur.

Selon Claes (2003), les adolescents vivent en moyenne au moins un conflit par jour. Pour résoudre ces conflits, un pourcentage d'environ 3 % à 5 % des jeunes « (...) préfèrent recourir à la violence pour solutionner leurs problèmes plutôt que d'utiliser d'autres moyens pour faire face à leurs difficultés » (L'abbé, 1995, p. 74). La violence n'est pas le seul comportement préconisé par ces adolescents. Aussi, les jeunes assujettis au phénomène du décrochage scolaire sont également susceptibles de faire partie intégrante du sujet étudié par ce mémoire. En effet, 26 % des jeunes du secondaire, en l'an 2000, quittaient l'école avant l'obtention de leur diplôme. En 2008, le gouvernement du Québec recensait 29 % des jeunes qui sortaient du secondaire sans diplôme (Richer, 2009). Ces jeunes « à risque » de décrochage deviennent réfractaires devant l'école et l'autorité et, ainsi, apparaissent les troubles de comportement : des difficultés d'adaptation, de la révolte, de l'indifférence, etc. (Born, 2005; Claes, 2003; Massé, Desbiens, & Lanaris, 2006; Myre Bisailon & Rousseau, 2008; Ouimet, 2009).

C'est donc pour cela que les facteurs déterminant un jeune « à risque » sont multiples et les affects ou comportements mis en cause le sont également. Ces différents comportements (cf. Figure 3) ont des conséquences sur leur développement. « C'est le sens que le jeune donne à ce qui lui arrive, ses interprétations et ses valeurs qui deviennent le moteur de sa conduite » (Ouimet, 2009, p. 38). Ils ont donc de la difficulté à différencier le réel de l'imaginaire dans leur vie quotidienne et ils ont un grand déficit de confiance en soi et en l'autre (relations interpersonnelles) (Born, 2005; Claes, 2003; Massé, Desbiens, & Lanaris, 2006; Myre Bisailon & Rousseau, 2008; Ouimet, 2009).

On entend souvent dans certains médias ou dans l'opinion publique des commentaires associant le comportement des jeunes « à risque » à des sous-cultures négatives amenées par certains jeux vidéo, films et musique à connotation violente ainsi qu'aux gangs de rue (le cas du jeune Villanueva à Montréal, par exemple). La pauvreté, sous toutes ses formes, figure aussi comme un facteur de risque important, car elle « (...) constitue la toile de fond au phénomène de la violence chez les jeunes » (L'abbé, 1995, p. 18). Plusieurs auteurs dont Beauregard (1995), Born (2005) et Claes (2003) indiquent que le comportement violent ou impulsif peut se développer, entre autres, dans la trajectoire de vie de l'enfant selon plusieurs facteurs qui peuvent être associés à une dimension personnelle, à une dimension scolaire et à une dimension familiale (socioéconomique et affective). Ces facteurs sont donc multiples, mais chaque jeune, cependant, n'a pas à être exposé à tous ceux-ci pour être considéré comme « à risque » (cf. Figure 3), mais bien à être exposé à l'un ou quelques-uns d'entre eux.

Ainsi, la revue des écrits effectuée concernant la situation « à risque » des jeunes permet d'identifier les caractéristiques associées au monde de l'adolescent. Certains auteurs, tels Claes (2003), Ouimet (2009), Born (2005) et Massé, Desbiens, & Lanaris (2006), soulignent des éléments socioéconomiques, familiaux, scolaires et personnels et indiquent que ces facteurs influencent fortement les jeunes à adopter un comportement négatif et/ou agressif. La négligence parentale, la pauvreté, l'exclusion, les discriminations, la consommation, les notes scolaires faibles sont au cœur de ces écrits.

La Figure 3 à la page suivante constitue une adaptation et une synthèse de tous ces facteurs et est particulièrement inspirée de deux figures déterminant les facteurs de décrochage des jeunes : celui de Beauregard (1995) (cf. Appendice A) et celui de Gosselin et al. (2003) concernant les jeunes en difficulté d'apprentissage (cf. Appendice B). Nous avons élaboré la Figure 3 en indiquant les facteurs personnels, scolaires, familiaux et socioéconomiques associés de manière plus spécifique aux jeunes « à risque ».

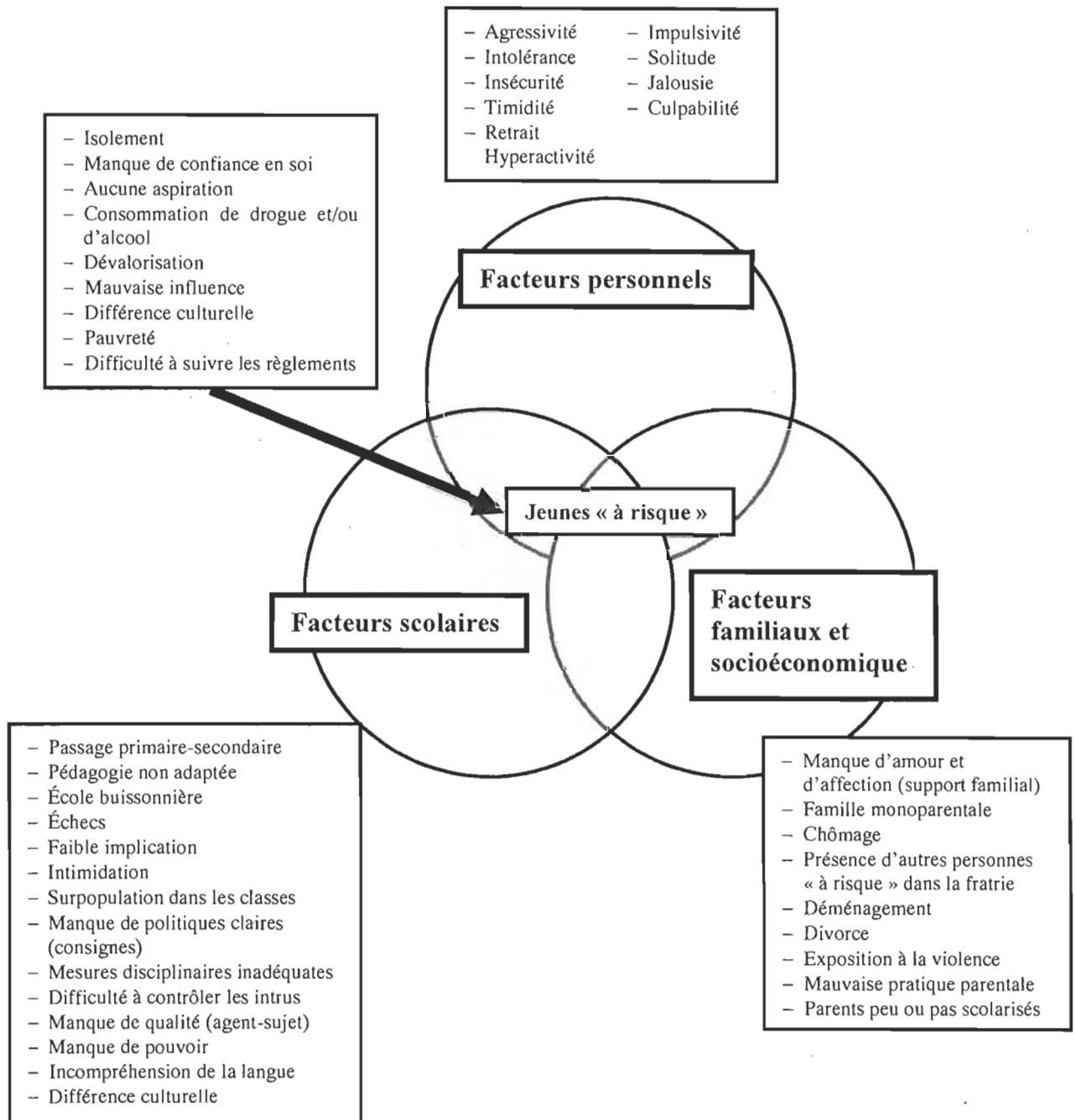


Figure 3. Modèle adapté des facteurs associés aux jeunes « à risque » (Ashoka, 2005; Beauregard, 1995; Gosselin et al., 2003; Gobeil, 1994; Lafraque de Grangeneuve, 2007; Statistique Canada, 2005-2006; St-Jacques, Mckinnon et Potvin, 1999).

Par contre, comme l'indique Groenemeyer (2006, p. 479) : « (...) Ils [les facteurs] ne sont pas considérés comme causes directes de la violence mais comme des éléments qui peuvent produire un contexte social dans lequel les formes différentes de violence possèdent un sens et créent un ordre social ». En effet, certains jeunes vivent ce type de problèmes mais ne deviennent pas nécessairement « à risque ». C'est en quelque sorte la frustration ou le blocage qu'engendrent ces problématiques qui peuvent entraîner des comportements agressifs (Milan, Hou, & Wong, 2006). Ce qui conduit à la prise en considération de la personnalité de l'élève dans l'environnement qui lui est propre; pour ainsi amener le jeune à trouver des solutions reliées à son entourage (milieu familial et scolaire) et à ses forces personnelles. D'où l'importance de développer du matériel adéquat et/ou des projets qui sauront capter l'intérêt de ces jeunes « à risque ». C'est donc grâce à de telles réflexions sur les jeunes « à risque » que l'élaboration de ce document s'est défini et s'est spécifié d'avantage.

*Les exercices en arts de la scène
sous forme d'ateliers*

Cette section présente les arts de la scène comme outil pédagogique. Pour ce faire, nous présentons d'abord les arts de la scène et les qualités de travail sur soi qu'ils recèlent. Nous abordons ensuite le phénomène, peu connu encore au Québec, de l'art

thérapie en tentant de mettre en lumière les bienfaits connus de la présence de l'art dans le cheminement scolaire des jeunes. Une présentation de l'offre artistique destinée aux jeunes dans les écoles du Québec sera également faite.

L'art dramatique

L'art dramatique est l'une des formes d'arts de la scène la plus exploitée dans les écoles secondaires au Québec (MCCCF, 2008). « L'art dramatique, c'est la création, puis la représentation d'une action à l'aide de personnages et de moyens scéniques, suivant certaines règles ou conventions qui varient selon les lieux et les époques » (MELS, 2006, p. 379, c).

Selon Beauchamps et Chaîné (1993), Cuvelier (1981), Duvignaud et Veinstein (1976) et Villiers (1951), l'art dramatique est un outil qui développe à la fois l'ouverture, l'identité culturelle, la curiosité, le travail d'équipe, le respect, la communication et l'autonomie. Habituellement, l'art dramatique est une forme d'art qui nous permet d'utiliser et de développer certaines facettes de notre personnalité. C'est dans « l'espace transitionnel »¹ (Boyer-Labrouche, 1996, p. 58), que les jeunes arrivent à utiliser leur « mémoire affective »² (Stanislavski, 1998) dans la résolution de problèmes

¹ « C'est dans cet espace que l'on peut jouer librement avec sa créativité (...). Le jeu et la maîtrise de cet espace sont indispensables au développement harmonieux de l'enfant » (Boyer-Labrouche, 1996, p. 58).

² « C'est ce genre de mémoire capable de faire revivre en vous les sentiments que vous éprouviez autrefois (...) la mémoire affective peut ressusciter des sentiments qu'on croyait oubliés jusqu'au jour ou, par

et de conflits, car « en art dramatique, on peut, entre autres, être appelé à s'identifier à un personnage, à imaginer ce qu'on éprouverait dans pareille circonstance, à inventer une fin à l'histoire ou à tenter de deviner ce qui a pu se passer avant » (MELS, 2006b, p. 13).

L'art dramatique permet à ceux qui le pratiquent de mieux vivre les moments de tension et de refoulement « (...) puisqu'il offre aux jeunes des occasions de passer leurs états d'âmes et ainsi secouer leurs complexes de l'adolescence » (Lévesque, 1998, p. 71).

La danse

La danse est définie comme un langage universel. C'est l'un des rares moyens de communication et d'expression qui permet d'entrer, par le mouvement, en relation avec les autres et avec nous-mêmes. Decroux (1994) souligne qu'il faut donner tout le corps pour compagnon de l'esprit. Car « tous les mouvements sont liés à des émotions (...) » (Boyer-Labrouche, 1996, p. 125).

Le corps, avec son rythme, ses nuances et sa façon bien à lui de bouger devient le médium, l'outil, l'instrument de communication et de connaissance de soi et des autres tout en faisant de l'activité physique dans le but d'un bien-être de l'âme et du corps. Il faut donc apprendre à utiliser son corps pour exprimer, le plus clairement possible, ses

hasard, une pensée ou un objet les fait soudain ressurgir avec plus ou moins d'intensité ou d'acuité » (Stanislavski, 1998, p. 171).

idées et ses visions personnelles par le mouvement, l'écriture gestuelle, le plaisir de bouger et aussi le risque, le goût de se dépasser et de se sentir mieux dans sa peau (Bertrand et Dumond, 1977).

La danse est un art qui permet un rapport intime avec soi et qui « révèle son sens à travers l'interprétation » (MELS, 2006c, p. 426). Pour l'adolescent, le corps doit être le médium utilisé comme support au vécu corporel. Il doit donc être en lien avec l'image personnelle qu'il projette ou semble projeter et son propre équilibre personnel (Charbonneau, 1995). Le corps reste malgré tout l'outil central pour les interprètes, qu'ils soient professionnels ou non. Il est important de dire que la pratique de la danse exercée par les adolescents ne doit pas être vue comme esthétique mais plutôt comme signifiante (Féral, 2001, p. 165).

Les exercices

Lors des exercices en arts de la scène, sélectionnés dans le chapitre 3, l'objectif n'est pas de faire de ces élèves des artistes professionnels, mais bien d'utiliser le pouvoir de la démarche créative (Beauchamp, 1998). Selon notre recension des écrits, cette dernière notion, en effet, est en mesure de contribuer à délimiter les frontières entre la réalité et l'imaginaire; une distinction qui n'est pas simple à faire à l'adolescence. C'est dans la réalité qu'ils ont l'occasion d'expérimenter l'imaginaire et c'est grâce à la

fertilité du méta-message que les jeunes « à risque » vont trouver, en partie par eux-mêmes, des solutions à leurs problèmes, guidés par les agents (intervenants, enseignants, artistes thérapeutes). C'est une occasion pour les élèves d'exprimer leurs sentiments dans des cours davantage axés sur la pratique que sur la théorie (Lévesque, 1998; Chancerel, n.d.). Pour ce faire, il est important de pouvoir identifier les atouts et les blocages pouvant survenir chez les jeunes « à risque » lors d'un exercice d'intervention en arts de la scène. Ce repérage permet ainsi de spécifier les axes artistiques à travailler lors de ces exercices.

Le choix des objectifs d'intervention et les axes de travail en arts de la scène

Les objectifs d'intervention des exercices ont été définis à la suite d'une revue des écrits et spécifiés avec l'aide d'un panel d'experts. La structure de l'intervention est basée sur ces objectifs, pour mieux guider et utiliser l'intervention dans l'exercice en art. Le choix des exercices est basé sur ces objectifs, définis ici comme des critères de sélection. L'objet du mémoire est donc de proposer différents exercices en arts de la scène ayant des éléments « thérapeutiques », artistiques et pédagogiques facilement observables. La sélection des objectifs visés sera concrètement expliquée dans le chapitre 2 portant sur la méthode de recherche.

Les axes de travail en arts de la scène. Cette intervention par les arts de la scène amène une situation d'apprentissage signifiante par l'intérêt que les jeunes portent aux arts, par leur engagement dans un projet et par une recherche de solution personnalisée. Au cours de ces exercices, les jeunes ont l'opportunité de travailler les quatre axes de travail (de réflexion) élaborés par l'École de mime de Montréal (Jean Asselin), tels : l'identité, l'altérité, le temps et l'espace. Dans le cadre de ce mémoire, l'identité s'associe au travail fait sur eux-mêmes, l'altérité se rattache à l'autre, à la société. Le temps, pour sa part, peut être considéré sous plusieurs sens : la durée de la période de travail en classe, la présence en classe, la réalité versus l'imaginaire (souvenir/futur) et le temps corporel. Tandis que l'axe de l'espace peut englober l'espace physique, l'espace extérieur (local, milieu, école, conditions atmosphériques), l'espace scénique (lumière, décor) et l'espace intérieur (les sentiments). La Figure 4 illustre les liens entre ces quatre axes de travail (de réflexion) et la problématique du mémoire, c'est-à-dire les facteurs « à risque » chez les jeunes. Cette figure permet de cerner plus efficacement le choix des critères/objectifs/visées thérapeutiques utilisés pour la sélection des exercices. À rappeler que ces objectifs d'intervention se sont précisés tout au long de notre revue des écrits sur les jeunes « à risque ».

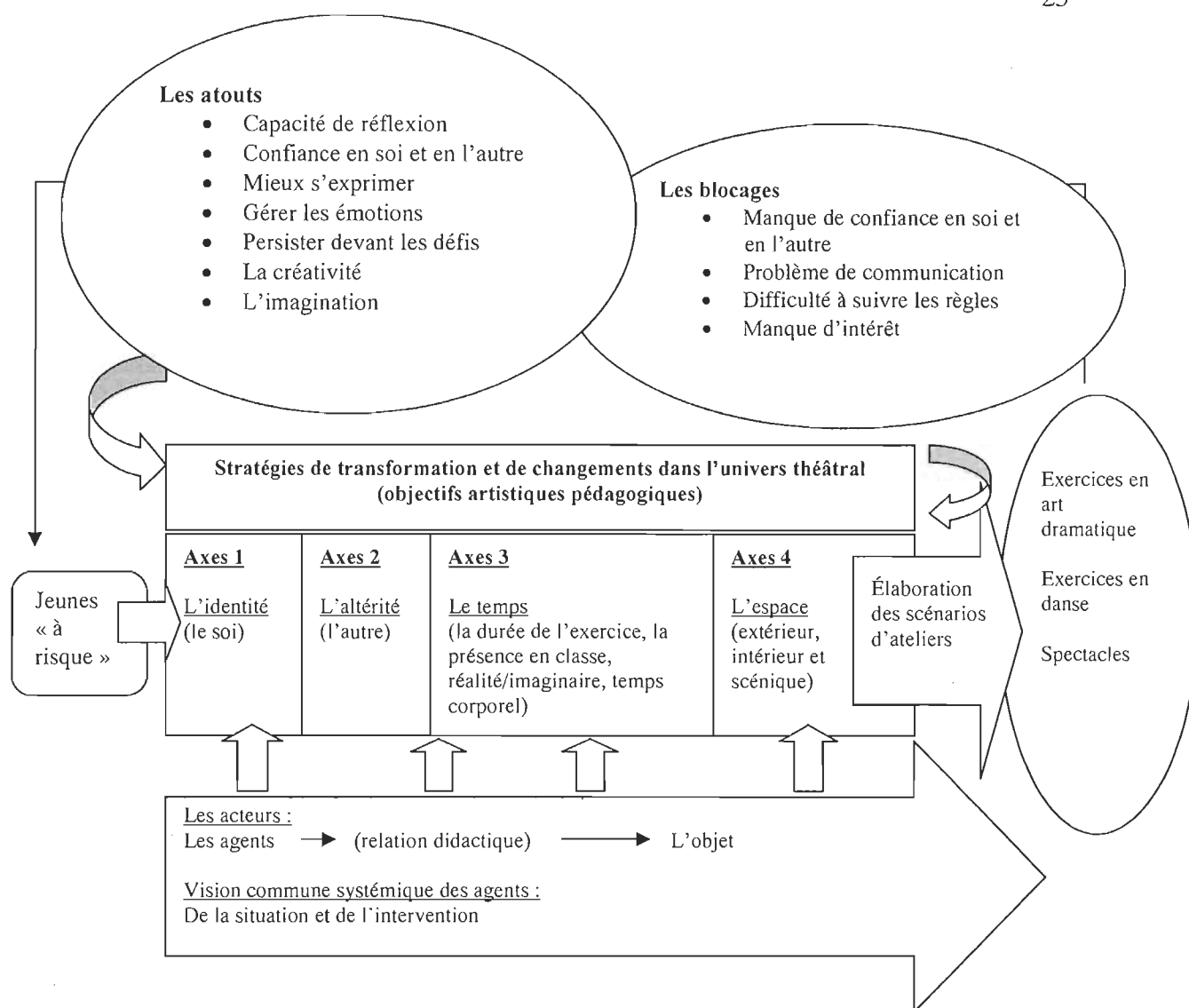


Figure 4. Modélisation entre les quatre axes de travail (de réflexion) théâtral élaborés par l'École de mime de Montréal et une proposition de pédagogie théâtrale auprès des jeunes « à risque ».

La représentation (les spectacles)

Les spectacles sont l'élaboration par « la synthèse de tout ce qu'on a cherché et découvert ensemble » (Chancerel, n.d., p. 73). Habituellement, les spectacles produits en

milieu scolaire sont présentés au public avant le temps des Fêtes et à la fin de l'année scolaire. Pour le groupe classe, c'est une occasion de participer à un projet intense en collaboration avec les pairs dans le but d'acquérir une plus grande motivation, une autodiscipline et ainsi « vivre la grande satisfaction d'atteindre un but collectif » (Lévesque, 1998, p. 40). C'est en travaillant ensemble qu'un projet prend forme et aboutit à un résultat final. Pour ce faire, les élèves doivent passer par le processus des ateliers.

L'atelier en arts de la scène

Ici, le processus dirige les agents dans l'organisation des exercices sous forme d'ateliers. Ils utiliseront les ateliers dans le but d'amener les sujets vers des objectifs précis (représentation devant public). Nous allons donc, avec les exemples d'ateliers qui se retrouvent à la fin du chapitre 3, démontrer par quelle logique l'agent doit construire la structure de l'atelier dans le temps et l'espace.

Ce qui importe le plus dans ce type d'ateliers, c'est la prise de conscience et le développement que les jeunes « à risque » font sur eux-mêmes. C'est pour eux le moment idéal pour la prise de parole et le dévoilement de certaines émotions sans peur des jugements ni des pertes de contrôle (non contrôlées). Ce n'est pas qu'un travail individuel, mais le partage de situations communes et d'un projet enrichissant, tout à

leur image. « (...) une réelle pratique théâtrale aide l'élève à structurer son identité, puisqu'il devient, en quelque sorte la matière première de son art » (MELS, 2006c, p. 380).

Il est intéressant de savoir que dans ce type d'ateliers « il est tout à fait normal qu'il y ait une dose de délinquance (...) » (Beauchamp, 1998, p. 73), mais elle est encadrée et permise dans un but libérateur et thérapeutique. Nous avons donc, de manière globale (cf. Figure 5), fait le survol des éléments et variables à considérer dans la structure générale d'un atelier d'intervention faisant appel aux arts de la scène.

Pour ce faire, nous avons utilisé quelques ateliers réalisés par des professionnels, et déjà expérimentés auprès des clientèles, sans être nécessairement des élèves « à risque ». Nous avons également utilisé des ateliers réalisés pour prévenir et intervenir sur la violence à l'école (cf. Beauchamp, 1998; Capedeville, 1990 ; Duchastel, 2008; École Chavigny, 2007 ; Hébert, 1991 ; Labbé, n.d. ; McDonagh, 2005 ; Motoi, 1991 ; Pujas & Ungaro, 1999 ; Rutherford, 2001), ainsi que la structure d'atelier que nous utilisons depuis plusieurs années auprès de différentes clientèles (enfants, adolescents, sourds, autistes, adultes). Ces sources ont été fort utiles pour l'élaboration des trois modèles d'ateliers présentés au chapitre 3.

Les éléments présentés à la Figure 5 constituent des pistes possibles pour mieux cadrer l'élaboration d'un atelier d'intervention en arts de la scène et mieux l'encadrer.

Cependant, certaines précisions concernant l'approche pédagogique globale doivent être apportées. La première précision concerne les rapports écrits concernant les actes de violence mentionnés dans la Figure 5. Ces derniers peuvent être rédigés en collaboration par l'agent et le sujet, à la suite d'un geste posé ou d'une parole dite violente par l'élève à l'égard des autres ou de l'enseignant. La deuxième précision concerne la rencontre avec le psychologue qui, selon nous, doit se faire sur une base régulière (au moins une fois par semaine). Il est également souhaitable que les agents concernés invitent quelques fois le psychologue scolaire des jeunes à prendre part à l'atelier et aux rétroactions. Cette situation leur permet de les voir s'exprimer librement, dans un contexte différent et ils peuvent ainsi conseiller l'agent dans l'intervention voulue.

La troisième précision concerne la fréquence des ateliers. Celle-ci, au cours de l'année, est en effet importante, car ce n'est pas en faisant seulement une séance d'art dramatique par mois avec un groupe « à risque » que l'agent peut constater une évolution chez le jeune. C'est la raison pour laquelle le cadrage pédagogique proposé à la Figure 5 comporte un projet (représentation) échelonné sur toute l'année scolaire avec, idéalement, deux séances de deux heures par semaine (quatre heures par semaine). Pour compléter ces précisions, soulignons l'importance de la rétroaction verbale ou écrite pour la réussite d'une intervention. En effet, après certains exercices ou après chacune des rencontres, la rétroaction est essentielle pour laisser les jeunes « à risque » et l'agent s'exprimer sur les points positifs et négatifs qui se sont produits durant

l'atelier et sur l'évolution du groupe au cours des séances (voir section sur la rétroaction p. 218 à 221).

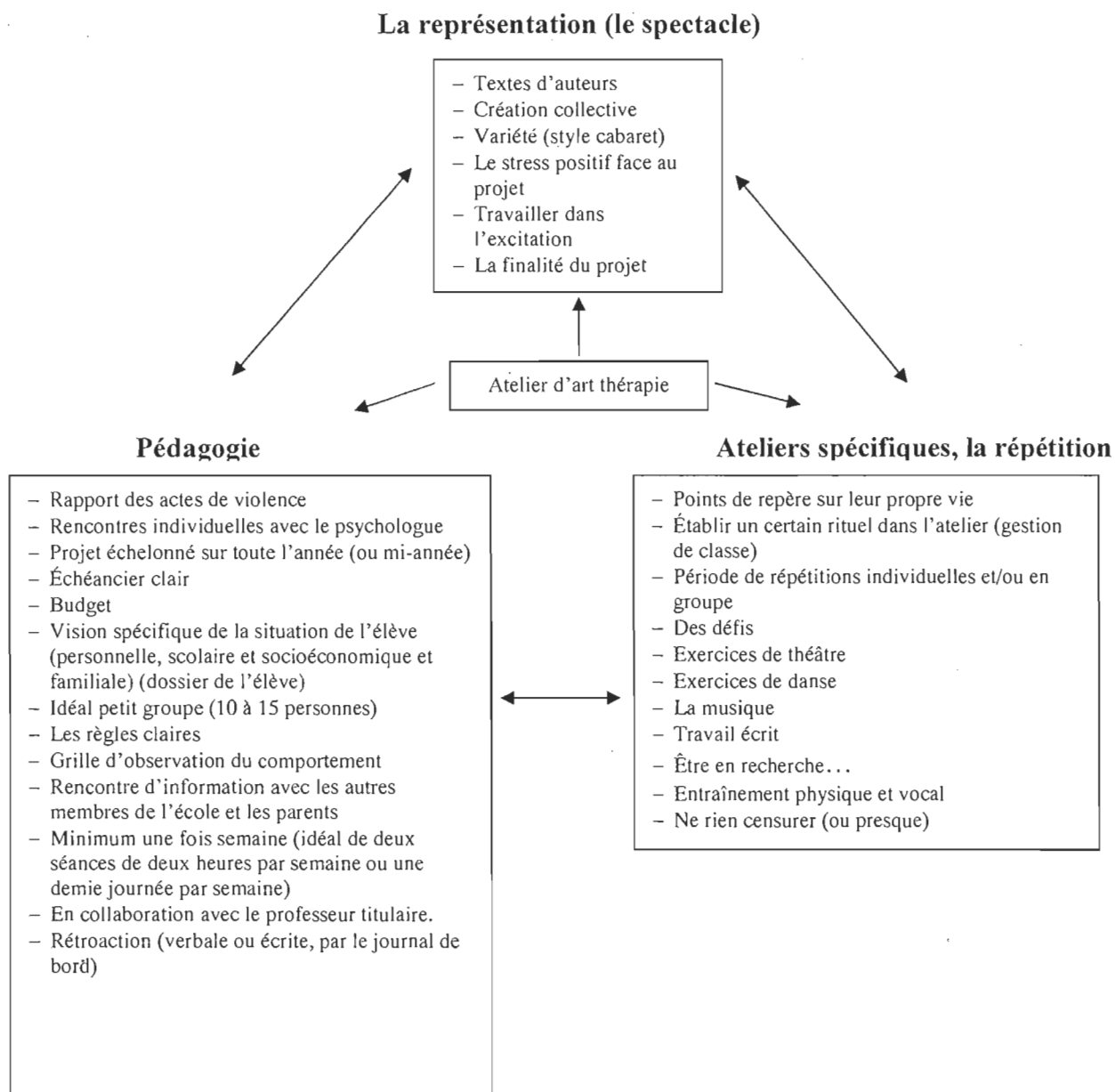


Figure 5. Synthèse des éléments généraux et des variables structurant l'atelier d'art thérapie (Monférier, 1999; Lalongé, 2002; Beauregard & Ouellet, 1995).

La Figure 5 constitue donc une synthèse représentant les éléments et les variables que l'on peut retrouver dans un atelier d'intervention utilisant les arts de la scène auprès des jeunes « à risque ». Ces éléments et variables s'appliquent aussi à l'atelier d'art

présenté aux jeunes dits « réguliers ». Certains éléments comme la rétroaction et la musique, seront élaborés et expliqués davantage dans le chapitre 3 et viendront compléter le modèle de la démarche qui consiste à développer des exercices de base en arts de la scène pour un soutien régulier dans l'épanouissement de l'adolescent « à risque » et l'amélioration de ses conditions de vie dans le milieu scolaire.

Les bénéfices des arts de la scène

L'art participe au processus d'apprentissage du jeune, tant sur le plan personnel, émotionnel, cognitif que social. Bien que cette relation soit assez difficile à établir, des recherches des quinze dernières années (Valentin, 2006; Baillargeon & Fortin, 2005; Case & Dalley, 2006; Deasy, 2002; Decombe, 2007; Matte, 1994; Marchand, 2002; Petitjean, 1999; Plante, 2009; Redlus, 2001 et Winner & Hetland, 2000) ont pu démontrer certaines relations de cause à effet entre l'art et l'éducation. Selon certaines de ces recherches, l'art contribue, entre autres, à :

- aiguïser le sens critique des jeunes;
- formuler des jugements esthétiques;
- situer les œuvres dans leurs contextes sociaux, artistiques et culturels;
- développer leurs capacités de réflexion;
- avoir une meilleure connaissance des dimensions intellectuelles;

- avoir une image positive de leurs capacités et de leurs identités;
- valoriser des ressources souvent ignorées;
- aller à la découverte de soi;
- avoir de la confiance en soi;
- mieux s'exprimer;
- être plus autonome;
- mieux accepter autrui;
- avoir une plus grande motivation (engagement);
- mieux gérer l'anxiété et les peurs;
- persister davantage devant les défis;
- augmenter leur taux de tolérance;
- développer le respect de l'autre;
- travailler sur l'épanouissement personnel;
- améliorer la communication orale (parler en public) et écrite.

Maïs, d'abord et avant tout, l'art développe la créativité et l'imagination. Ces dernières donnent aux jeunes des outils pour agir positivement sur la résolution de leurs problèmes et de leurs conflits (MCCCCF, 2008; Mimouni, 1999).

Beauchamp (1998), quant à elle, se spécialise dans le théâtre pour adolescents et, sans nécessairement mentionner les termes intervention ou thérapie, elle arrive à prouver que l'art dramatique n'agit que positivement chez les adolescents, et ce, à travers les

différents types de spectacles (création, texte d’auteurs, etc.) et de cours (art dramatique, français-théâtre, activités parascolaires), en utilisant les termes suivants : sensibilité créative, maîtrise, affirmation de soi et apprentissage.

L’art thérapie

Il est important d’aborder le phénomène de l’art thérapie dans ce mémoire, car c’est un mode d’intervention encore très peu connu et utilisé au Québec. Cette section sur l’art thérapie permet de mettre l’emphase sur l’attitude positive des jeunes et l’encadrement des élèves « à risque ». Parallèlement aux activités sportives, de loisir, de science, de voyage, etc., qui font aussi partie intégrante des projets proposés dans le cadre scolaire, l’art est exploité tant dans le programme régulier que dans les activités parascolaires.

Mais qu’en est-il de l’art utilisé dans un but thérapeutique?

(...) la démarche permet d’abord de mieux se connaître. En étant plus conscient de ses valeurs et de ses buts personnels, on apprend à mieux délimiter ses frontières et à se respecter davantage. On apprend aussi à gérer efficacement ses émotions et ses relations interpersonnelles (...) (Duchastel, 2008, p. 98).

L'origine de l'art thérapie. L'art thérapie ne date pas d'hier. En effet, en 1800, le célèbre Marquis de Sade met en scène des patients d'hôpitaux, des infirmiers et des comédiens professionnels dans des pièces de théâtre. Par contre, c'est aux États-Unis, vers 1930, que l'art thérapie sous ce vocable voit le jour grâce, entre autres, à Margaret Naumburg, l'une des fondatrices. C'est vers 1935-1945 que les premières expositions d'œuvres d'art produites par des jeunes délinquants ont lieu. Pendant ce temps, l'art est très utilisé dans les asiles et se fait appeler « l'art des fous ». En 1940, la musicothérapie émerge comme phénomène tandis que les termes de la thérapie par les arts visuels et la danse-thérapie font leur apparition dans les années 1960. C'est en 1965 que l'association américaine de danse-thérapie est créée. « La danse-thérapie apporte tout d'abord du plaisir. La maîtrise de son corps redonne au sujet sa disponibilité, son aisance, sa libération, sa fluidité » (Boyer-Labrousche, 1996, p. 126). Grâce, entre autres, à la danse-thérapie, les jeunes sont mis en situation d'apprentissage sensoriel, kinesthésique, moteur, musical et ludique. Pour sa part, le théâtre-thérapie arrive tardivement, dans les années 1970.

L'art thérapie comme moyen d'intervention. Au Québec, la pratique de l'art thérapie est implantée dans des milieux tels que médical, social, communautaire, etc. depuis une trentaine d'années. C'est plutôt dans les années 1980 que la société québécoise découvre les jeunes et leurs problématiques et décide d'utiliser l'art thérapie pour intervenir auprès d'eux. À travers ces années, l'art thérapie prend plusieurs formes

comme la psychothérapie par l'art, la psychothérapie expressive, la danse-thérapie, la musicothérapie, la thérapie poésie, le théâtre-thérapie et la thérapie créative. Par contre, l'art thérapie est considéré comme secondaire, car il ne remplace jamais le soutien que peut apporter la psychothérapie. Il devient, à ce moment, une activité de communication, un outil d'intervention qui permet aux personnes de donner forme à leurs pensées. « Cet ensemble de faits, de paroles et de gestes créateurs permet d'aborder son histoire, ses difficultés identitaires, son sentiment d'exclusion, ses projets (...) » (Sudres, 2007, p. 132).

C'est une

... approche paradoxalement aussi globale que latérale et spécifique, l'art thérapie permet à l'adolescent de dire l'indicible, de mettre en forme l'informe, de déposer le trop-plein comme le futile, de se surprendre dans ses actions, d'expérimenter la création de soi par des objets et des réalisations éphémères ou non (Sudres, 2007, p. 111).

C'est une démarche qui amène les gens qui la pratiquent à se connaître davantage tout en étant éveillés à leurs valeurs, leurs buts et leurs frontières. L'art donne du temps et un espace pour l'expansion de soi (Beauchamps, 1998) et amène la collectivité à préserver ses valeurs et son identité culturelle. L'art en lui-même est bénéfique pour la plupart des gens qui le pratiquent.

L'offre d'ensemble des activités artistiques dans les écoles du Québec

La Politique culturelle du Québec, adoptée en 1992, a favorisé une ouverture aux activités culturelles dans un cadre scolaire dans le but de développer l'intérêt pour l'art et la culture chez les jeunes. Un protocole d'entente, mis en place en avril 1997, entre le ministère de la Culture, des Communications et de la Condition féminine (MCCCF) et le MELS invite à une nouvelle collaboration pour faciliter les activités culturelles et artistiques dans le cadre des programmes scolaires en proposant des solutions telles que le programme de *La culture à l'école*, créé en 2004-2005.

L'utilisation thérapeutique des arts visuels est la plus documentée dans la recension des écrits. Par contre, selon une recherche faite au MCCCF sur *la recension de l'offre culturelle et artistique 2007-2008, destinée aux jeunes publics* (MCCCF, 2008), 34 % des activités offertes se situent dans la discipline des arts de la scène, 25,8 % dans le patrimoine, les institutions muséales et les archives, 18 % concernant les auteurs (littérature), 17,7 % les arts visuels, les métiers d'art et les arts médiatiques, 3,4 % dans le cinéma et l'audiovisuel et 0,6 % dans les ateliers multidisciplinaires. Par contre, ces activités recensées par le ministère n'ont pas spécifiquement un caractère d'intervention.

Le Centre national de prévention du crime instaure, en 2007, le *Projet national de démonstration sur les arts et les jeunes*. Ce dernier montre qu'une participation

soutenue et régulière des jeunes à des programmes d'art réduit les comportements néfastes et leur apporte un bien-être émotionnel. Ce projet national va jusqu'à définir les arts comme « des moyens efficaces pour prévenir ou réduire la criminalité associée aux jeunes susceptibles de consommer de la drogue, de vivre le décrochage scolaire et d'être impliqués dans des actes criminels » (Centre national de prévention du crime, 2007).

En ce qui concerne les arts de la scène, nous parlons beaucoup de théâtre d'intervention. Ce dernier se définit par une multitude d'expériences théâtrales qui travaillent à la fois le développement de la personne et celui des communautés, pour ainsi s'interroger particulièrement sur les systèmes et structures qui entourent et dirigent leur quotidien (Martineau, Lepage, 2006; Cahier théâtre jeu, 2008). Certaines compagnies comme le Théâtre Parminou, Dynamo Théâtre et Théâtre le Clou travaillent dans cette direction en impliquant, dans le processus de création théâtrale, l'éducation, la sensibilisation et la prévention auprès de publics cibles. Le Théâtre Parminou, par exemple, crée son spectacle à l'image des problématiques actuelles des jeunes. « (...) une forte présence de thématiques associées aux enjeux sociaux actuels, tels l'environnement, la citoyenneté, la mondialisation, la surconsommation, la pauvreté, la violence » (Martineau, Lepage, 2006, p. 4).

D'autres programmes comme *La semaine québécoise des arts et de la culture à l'école* ont lieu chaque année dans le but d'encourager les enseignantes et les enseignants à développer des activités artistiques et culturelles avec leurs élèves. Aussi,

Le programme de soutien à l'école montréalaise, qui vient en aide aux écoles et élèves de milieux défavorisés, permet aux jeunes de prendre part à une activité culturelle chaque année. Ainsi, la culture est intégrée plus facilement dans les structures éducatives à l'aide de projets multiples (MCCCF, 2008). Le théâtre Denise-Pelletier ou la Maison théâtre, par exemple, accueillent chaque année des groupes d'élèves du primaire et du secondaire venant de plusieurs régions du Québec. En plus de convoquer les jeunes aux représentations professionnelles, une séance préparatoire faite en classe est offerte avant la représentation à l'aide de documents pédagogiques explicatifs.

De plus, l'Association des arts thérapeutes du Québec, fondée en 1981, a créé le phénomène de la pratique privée (par exemple, ateliers, séances, stages, etc.) soit individuelle ou collective.

Enfin, un grand nombre croissant de projets en théâtre d'intervention sont aussi menés par des praticiens individuels qui entreprennent des démarches de création avec des groupes spécifiques de la communauté qui désirent prendre la parole par la voie du théâtre (Martineau, Lepage, 2006, p. 5).

Des organismes externes à l'école, comme l'organisme du Dr Julien en pédiatrie sociale, les centres jeunesse (avec des ateliers de musicothérapie), le centre Les impatients (avec des ateliers de musicothérapie et d'écriture) et Fusion jeunesse (avec des projets multidisciplinaires) œuvrent aussi dans cette direction en offrant des ateliers « d'art thérapie » à une clientèle « à risque » (Leblanc, Djerrahian, 2007).

L'École secondaire au Québec

L'école

Les institutions scolaires sont définies comme une rampe de lancement, des lieux qualifiés d'éducation et de socialisation (Conseil supérieur de l'éducation Québec, 1986; Pronovost, Zaffran, 2009; MEQ, 1997). Elles offrent aux étudiants l'opportunité d'avoir des contacts privilégiés avec des jeunes de leur âge et une diversité d'adultes. Marc Ouimet, professeur à l'Université de Montréal en criminologie, souligne que

Par socialiser, on veut dire que l'école (...) doit transmettre les valeurs qui fondent notre société démocratique (l'égalité, les libertés fondamentales, le respect de l'autre, la justice, la coopération, la solidarité) et le respect des institutions communes tout en demeurant un lieu d'exploration des valeurs (2009, p. 127).

Mais aujourd'hui, le milieu scolaire arrive-t-il à créer cette transmission des valeurs et cette dynamique voulue? Le système scolaire est-il adapté à la diversité des élèves? Les institutions ne restent-elles pas trop ancrées dans la « représentation mythique » de la formation scolaire, sans s'adapter réellement à la réalité des jeunes d'aujourd'hui? En l'absence de réponse à ces questions, il est donc important de savoir qui sont les jeunes qui fréquentent les écoles et ce qui les préoccupe? Quels sont les cas qui posent problème et pourquoi le posent-ils? Comment l'école répond-elle à ce phénomène? Et « quelle formation leur (aux jeunes) donner quand on sait que l'école a échoué (et non eux seuls), la famille également » (Lemonnier, 1994, p. 1).

L'école face à l'élève « à risque » (le sujet dans son milieu). De l'avis de plusieurs experts, les difficultés de comportement à l'école ont, ces dernières années, pris de l'ampleur (Massé, Desbiens, & Lanaris, 2006). Dumazedier (1994) affirme, quant à lui, qu'une majeure partie des élèves présents en classe ont déjà « décroché mentalement », ce qui est plus important, selon lui, que le pourcentage de décrocheurs physiques. Certaines causes peuvent être directement reliées à l'école, telles : le choc scolaire difficile (le jeune peu ou pas préparé à la réalité de l'école), le peu d'appui des parents envers l'école, un encadrement et un cheminement scolaire désorganisés (échecs, comportements inadaptés qui engendrent des sanctions et un désengagement face à l'école). Ces causes conduisent les jeunes à adopter un comportement « à risque » dans le milieu scolaire (Ouimet, 2009; Dubet & Duru-Bellat, 2000; Molaro, 1998). Le personnel des écoles (enseignants, direction, etc.), quant à lui, n'est pas formé spécifiquement pour intervenir face à ce type de jeunes. De plus, si des actes de violence se produisent tous les jours dans l'espace scolaire, ils ne se déroulent pas toujours sous les yeux des professeurs. « Il ne faut pas oublier que la plupart des événements violents prennent forme à l'extérieur de l'école et finissent par arriver, un jour ou l'autre, dans les murs de l'institution » (Bernard Lavoie, intervenant à la prévention de la violence à l'école secondaire Lucien-Pagé, Montréal). À l'école, les conflits surviennent entre élèves/élèves, garçons/filles, enseignants/élèves et élèves/système (Bodin, Robène, Héas, & Blaya, 2006).

Ce qui implique que chaque élève « à risque » doit être considéré, en soi, avec ses signes particuliers qui amènent des comportements bien à lui. D'où l'apparition récente de mesures favorisant des approches plus individualisées auprès de ces jeunes afin d'améliorer leurs comportements négatifs (MELS, 2009). Par ailleurs, c'est au premier cycle du secondaire que les jeunes sont confrontés à des problèmes de plus grande envergure comparativement au deuxième cycle. Les moments critiques, en ce qui concerne les attitudes violentes de l'élève dans son désengagement face à l'école, surviennent généralement en deuxième et troisième années du secondaire. « Au secondaire, on apprend les relations avec les autres, c'est-à-dire à composer avec des gens différents, exprimer ses opinions, gérer des conflits, vivre en groupe (...) » (Bérard, 2009, p. 52).

Comme mentionné plus haut, « (...) l'école, dans sa structure actuelle, ne répond pas aux besoins des jeunes (...) » (Myre Bisailon & Rousseau, 2008, p. 29). Est-ce causé par le manque de ressources pour intervenir et prévenir le mauvais comportement dans les classes ou par la crainte du personnel de l'école devant de nouvelles approches? (Allard, 2009; Cusson, 2002; MELS, 2007)

La perspective du milieu scolaire sur le phénomène des jeunes « à risque ». Au cours des neuf dernières années, le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec a cherché à prendre conscience de l'importance de l'intervention et de la prévention auprès de ces jeunes « à risque ». Puis, il a tenté, par le biais d'études et de programmes, d'y remédier. Aujourd'hui, il propose, dans un premier temps, d'amorcer l'intervention le plus tôt possible dans le cheminement scolaire de l'enfant, c'est-à-dire, dès le préscolaire. Outre une éducation adaptée pour chacun et l'importance de miser sur les forces de chaque élève, les auteurs Gosselin et al. (2005), proposent au Ministère et aux écoles quatre orientations de base pour mieux articuler cette intervention :

- viser la réussite;
- agir de façon préventive;
- avoir une vision systémique de la situation de l'élève;
- prendre en compte les différences.

Des projets et des initiatives pertinentes apparaissent ainsi dans le milieu scolaire québécois et certaines écoles secondaires prennent l'initiative de renouveler leur enseignement par des voyages, par l'implantation d'équipes sportives, par des sorties culturelles et/ou pédagogiques, par des stratégies de prévention et d'intervention de tout genre, par de l'aide au devoir, etc.; des initiatives qui prennent en compte ces éléments et viennent donner un sens à la « relation éducative ». Bref, apprendre par la découverte, la résolution de problèmes, l'expérimentation et l'exploration (Dumond, 2006).

La vision systémique à laquelle réfère le MELS se définit par un contact fréquent entre les personnes ressources (enseignant, intervenant, psychologue, direction, etc.) et l'élève sur sa situation et ses besoins. En revanche, ce n'est pas le rôle de l'école de prendre en charge la totalité de l'éducation du jeune. Ainsi, la collaboration avec la famille aide au bon déroulement et à l'atteinte des objectifs visés par l'école. « L'école aura une efficacité limitée dans l'atteinte des objectifs définis par sa mission si la famille ne l'appuie pas et si elle ne priorise pas le projet pédagogique » (Ouimet, 2009, p. 129).

L'équipe multi forme. Guy Rocher (2009), sociologue émérite à l'Université de Montréal, parle de « polyvalence » pour mieux intégrer l'enseignement auprès des jeunes décrocheurs. Il propose une réforme favorisant les petits groupes et l'implication forte du milieu autour du jeune ; le milieu étant constitué des parents, de la famille, d'anciens élèves, etc., pour ainsi former une « communauté multiforme ». Les parents, l'école et, la communauté peuvent agir en partenariat et ainsi, par leur vision d'ensemble, intervenir par « l'influence partagée »¹.

Ainsi, ces interventions auprès du jeune « à risque » risquent d'avoir plus d'impact sur le jeune si elles sont exécutées en partenariat avec les diverses personnes impliquées dans l'éducation de ce jeune, telles la famille, les enseignants, les intervenants, les psychoéducateurs, la direction de l'école, la communauté environnante

¹ « Une influence partagée consiste en une dynamique qui unit non seulement l'école et la famille, mais également la communauté dans le but de partage et de renforcement de l'implication parentale dans la vie scolaire de l'enfant » (Massé, Desbiens, & Lanaris, 2006, p. 300).

et la police. La Figure 6 représente la structure d'encadrement d'une « équipe-multi forme» autour du jeune « à risque ».

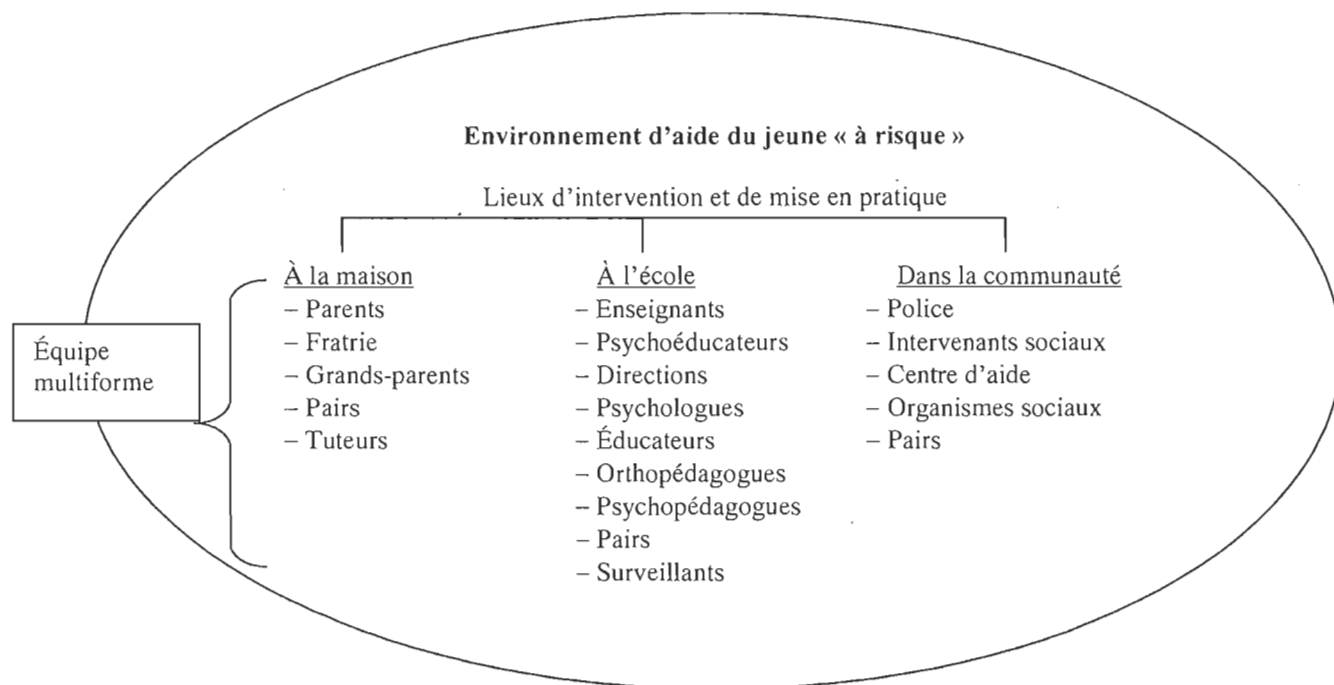


Figure 6. Représentation de la polyvalence d'une équipe multi forme intervenant auprès du jeune « à risque ».

Aujourd'hui, les intervenants et les enseignants « (...) ont la capacité d'établir des partenariats avec les parents, conscients que leur participation a un effet considérable sur l'efficacité de leurs interventions » (Massé, Desbiens, & Lanaris, 2006, préface par Royer; Larouche, 2007). Le Conseil supérieur de l'Éducation (1986) parlait déjà, à l'époque, d'une école collective où les objectifs ciblés pour l'élève étaient les mêmes pour l'ensemble de « l'équipe multi forme ». C'est dans l'harmonie de l'équipe qu'il y aura possibilité d'apprentissage sous d'autres formes d'enseignement.

De la littérature apparaît donc les notions de milieu et de contexte du jeune « à risque » qui émergent comme vecteurs de compréhension de sa situation, car « (...) l'école occupe une position stratégique pour reconnaître très tôt dans leur développement les jeunes qui risquent de présenter des problèmes de comportements » (Massé, Desbiens, & Lanaris, 2006). La solution est donc d'innover dans les pratiques d'enseignement proposées, ici, par les arts de la scène.

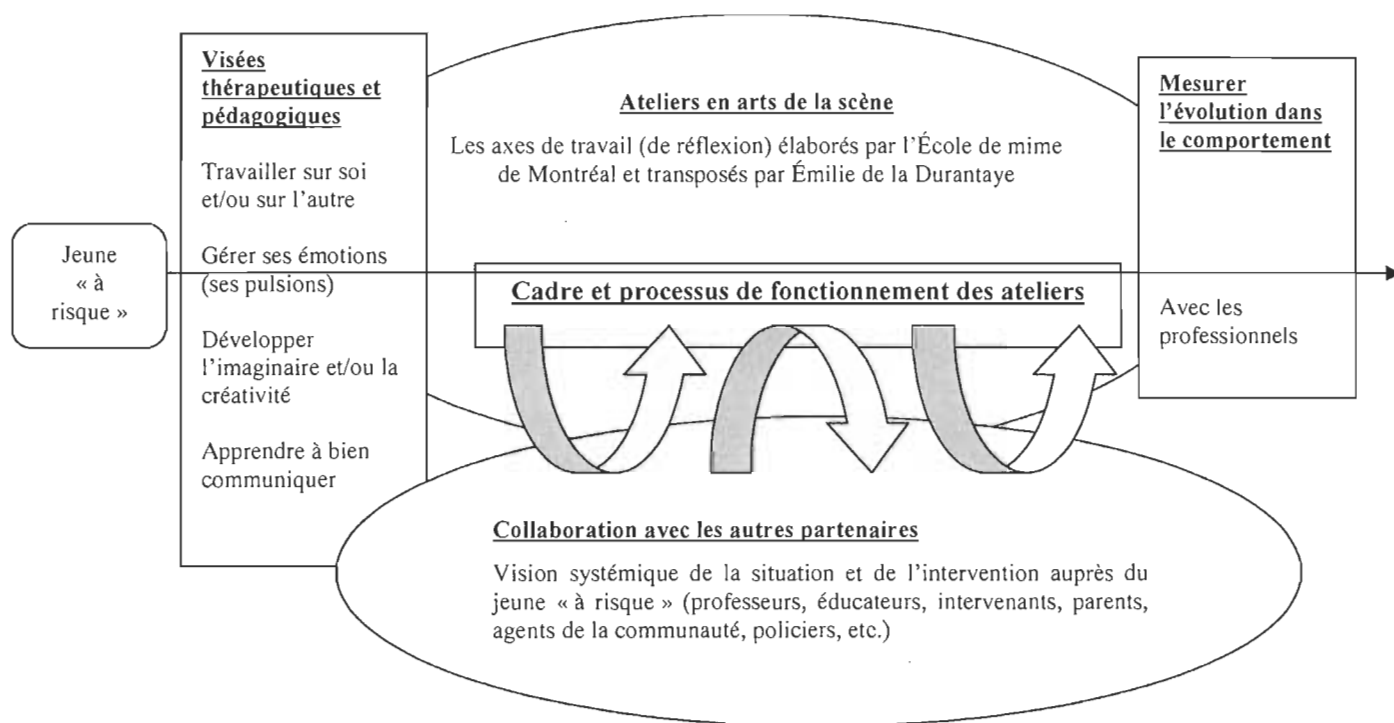


Figure 7. Modèle d'une vision systémique d'intervention auprès du jeune « à risque » par des ateliers en arts de la scène.

La Figure 7 présente la vision systémique d'intervention dans une relation de collaboration¹, la place et l'importance qu'occupent le partenariat¹ et la concertation²

¹ Collaboration : Travailler en commun avec quelqu'un, coopérer.

dans le cheminement de l'élève « à risque ». Elle représente, en quelque sorte, les étapes de contrôle utiles pour « l'équipe multi forme » dans la progression du jeune. Les membres de l'équipe, les agents, devant guider ce dernier dans le développement d'une attitude plus positive et lui permettre de voir au-delà de sa vision négative (de ses verrous).

L'enseignant comme intervenant

Les problèmes spécifiques qu'il rencontre. En milieu scolaire, il existe différents services de prévention et d'intervention : conseiller d'orientation, conseiller en rééducation, conseiller pédagogique, orthopédagogue, psychoéducateur, psychologue, animateur de vie spirituelle et d'engagement communautaire, etc. Ces différents services proposent tous un soutien auprès des jeunes « à risque ». Chacun travaille, la plupart du temps, en collaboration pour mettre au clair la vision commune de l'élève et les évolutions observées. C'est par la concertation que les interventions proposées ont un impact sur un changement de comportement possible du jeune « à risque ». Le partage des responsabilités est très important, mais il faut que chacun aborde l'intervention en ayant le même but et les mêmes objectifs pour le jeune; ce que l'on peut appeler, chez les intervenants, la « vision commune » de l'élève. Massé, Desbiens et Lanaris (2006)

¹ Partenariat : Association en vue de mener une action commune.

² Concertation : Consultation des individus intéressés avant toute décision.

proposent, dans leur livre *Les troubles de comportement à l'école*, quatre buts au plan d'intervention de base :

- réduire les comportements d'opposition et d'agressivité;
- augmenter la responsabilisation;
- améliorer les comportements sociaux;
- offrir un encadrement ferme et structurant.

Ce mémoire peut éventuellement servir de référence pour les intervenants, éducateurs et enseignants qui sont en lien direct avec les adolescents « à risque » et qui veulent utiliser les arts de la scène comme outil de travail. Pour ce faire, il est nécessaire d'identifier les stratégies pédagogiques déjà disponibles dans l'environnement de l'enseignant pour l'encadrement d'un atelier d'intervention utilisant l'art, en plus de préciser la place et le rôle qui reviennent à l'agent, à l'enseignant, lors de ces ateliers.

Dans un atelier en arts de la scène, il est important d'établir des limites claires. Par contre, on ne doit pas instaurer des limites trop strictes, car elles peuvent devenir un obstacle pour ceux qui y sont confrontés et nuire au bon fonctionnement de la classe. Il faut donc que les agents diminuent l'utilisation d'une intervention trop directive ou trop contraignante pour ne pas contrarier les élèves. « L'enjeu est pourtant d'entamer un dialogue avec les élèves afin qu'ils deviennent à même de prendre conscience du discours tenu » (Ryngaert, 1996, p. 106).

Le travail de groupe constitue la base d'un atelier en art thérapie, mais idéalement l'intervention est beaucoup plus efficace dans un petit groupe, car « (...) la taille des groupes ainsi que l'hétérogénéité de la clientèle limitent les possibilités de l'enseignant qui désire personnaliser son enseignement afin de répondre adéquatement aux besoins de chacun » (L'abbé, 1995, p. 29).

Certains auteurs proposent aussi de faire participer les jeunes à l'élaboration de quelques règlements, idées ou dans la création des équipes : « (...) on amène les élèves, petit à petit, à comprendre que chacun est responsable, non seulement de son bien-être personnel, mais également de celui de tout le groupe » (Massé, Desbiens, & Lanaris, 2006, p. 234). Par contre, laisser les jeunes faire le choix de leur équipe de travail peut être un terrain délicat et amène, lorsque cela est mal interprété de la part des adolescents, de la frustration ou un sentiment de rejet.

La Figure 8 illustre les quatre étapes de l'intervention par lesquelles l'agent doit faire passer l'adolescent afin de pouvoir atteindre les objectifs de développement d'attitudes et de comportements positifs chez le jeune « à risque ».

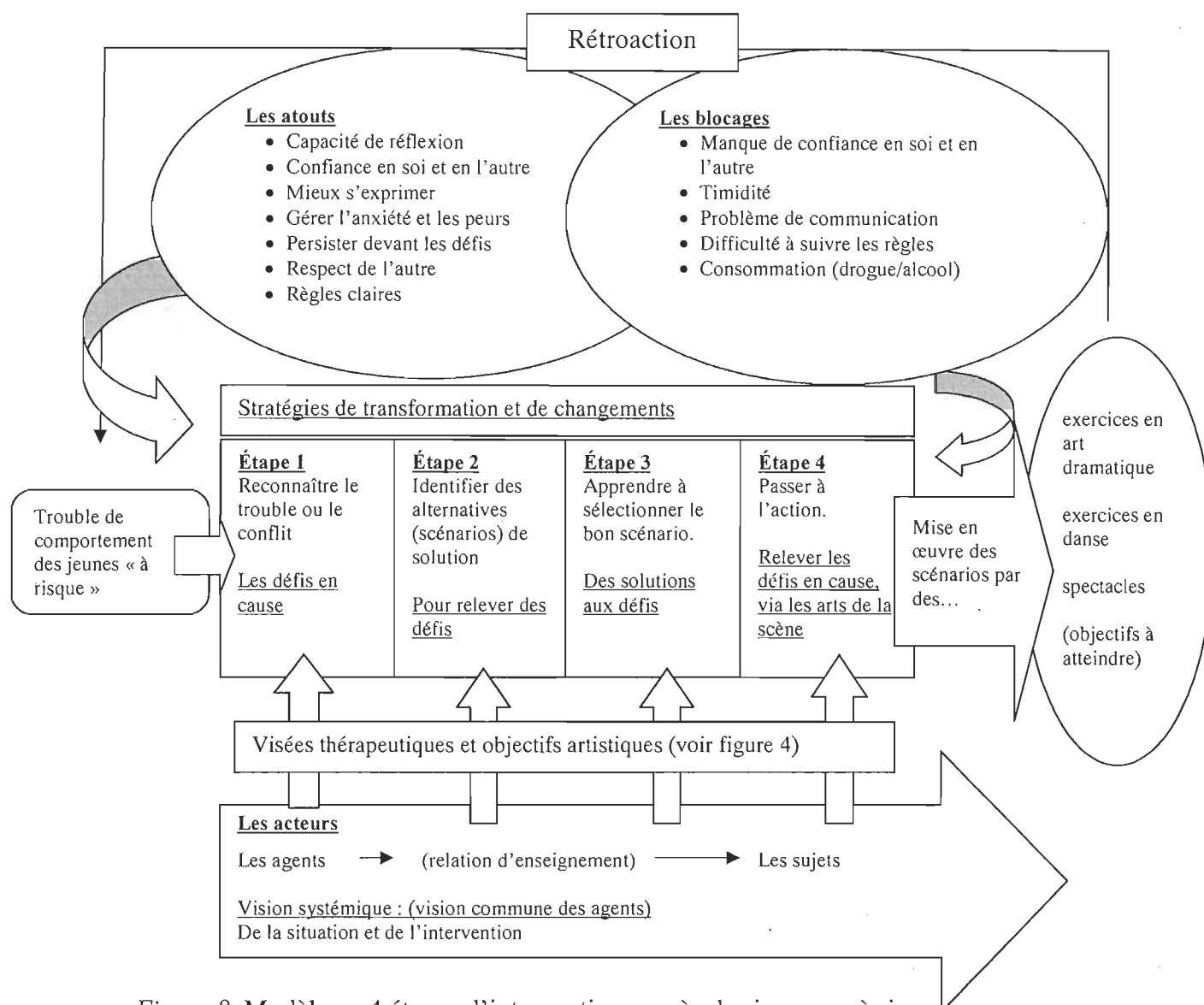


Figure 8. Modèle en 4 étapes d'intervention auprès des jeunes « à risque ».

L'écart à combler entre le milieu et les besoins d'un jeune « à risque ». Cette interaction sociale positive et stimulante avec des adultes est un pilier dans l'intervention recherchée à l'école par « l'équipe multi forme » (cf. Figure 6). Il faut maintenant trouver des solutions adaptées à chacun de ces jeunes pour les amener à une émancipation. Il faut tout d'abord déterminer les difficultés qui confrontent le jeune, identifier ses forces et ses faiblesses et trouver les moyens d'utiliser concrètement ses points positifs dans la

résolution de problèmes et de conflits. Pour ce faire, « la présence de limites et la nécessité de les respecter sécurisent l'enfant, le débarrassent de ses angoisses et de ses peurs, car elles lui fournissent une structure et un cadre de fonctionnement » (Massé, Desbiens, & Lanaris, 2006, p. 144).

L'intervention est plus facile à exécuter lorsqu'elle se produit dans les conditions idéales. Ce qui signifie, dans un milieu calme et un sujet ouvert au travail d'exploration. Évidemment, une rencontre individuelle régulière avec un éducateur, un intervenant ou un psychologue est essentielle et presque obligatoire pour le jeune « à risque », même si ce dernier est déjà en thérapie artistique. Dans ce mémoire, ce sont les arts de la scène (art dramatique, danse, mime, musique) qui sont développés de manière thérapeutique et pédagogique pour ainsi agir de façon positive sur le comportement de l'adolescent. Le MELS a d'ailleurs implanté, en septembre 2006, 90 minutes de temps additionnel d'enseignement réservé aux disciplines artistiques suivantes : art plastique, art dramatique, danse et musique. Au secondaire, les élèves ont l'obligation de participer et de réussir un cours en art, dans la discipline de leur choix pour obtenir le diplôme d'études secondaires.

On dit souvent en art que ce n'est pas la méthode qui est importante, mais plutôt la personne qui l'enseigne (Féral, 2001), faisant référence à sa personnalité, à sa présence auprès des jeunes et à sa manière de communiquer son art avec les autres. Mais qui peut encadrer les jeunes dans ce genre d'ateliers et les amener à s'engager de

manière personnelle dans l'exploration? (MELS, 2006). Quelles sont les caractéristiques à posséder chez l'agent? Ce sont deux questions auxquelles nous nous intéressons.

Le rôle de l'agent. L'agent ou l'enseignant, selon notre modèle pédagogique, doit être pour les jeunes un exemple positif auquel ils peuvent s'identifier. Il doit servir à la fois de guide, d'éclaireur, de coordonnateur, d'expert, d'accompagnateur et de mentor. Il doit être en mesure d'apporter une relation de soutien dans la réflexion et intervenir dans la résolution de problèmes et de conflits au moment opportun. L'agent doit amener les élèves « à risque » à reconnaître le conflit ou le problème qui se présente à eux, à trouver une ou plusieurs solutions pour le régler et à faire le choix de la bonne solution qui correspond au conflit (cf. Figure 8).

Les qualités, telles que l'esprit d'observation, le tact, la diplomatie, l'intuition, le sang froid et la finesse, sont des atouts indispensables pour l'agent (Chevaly, 1966). En d'autres termes, « l'enseignant et l'animateur ne se contentent pas de transmettre des techniques dramatiques, ils endossent aussi une responsabilité éducative globale » (Ryngaert, 1996, p. 106). Bien entendu, l'agent n'a pas la solution miracle. Il peut se tromper. C'est ce que Snyders (1973) appelle « le risque pédagogique »¹.

Il est important de savoir que « (...) l'intervenant ne doit pas prendre de front les résistances du jeune, mais il doit jouer le jeu des ces résistances et dialoguer avec elles »

¹ « (...) que l'adulte ait quelque chose à dire, qu'il court des risques et qu'il en fasse courir à ceux qui l'écoutent » (Ryngaert, 1996, p. 106).

(Massé, Desbiens, & Lanaris, 2006, p. 37). Pour ce faire, il faut que l'agent croit en sa propre capacité d'intervenir et aux défis qu'il propose aux jeunes « à risque ». Il faut qu'il puisse apaiser leurs craintes et ainsi leur faire prendre conscience de l'importance de réfléchir avant de passer à l'action. Pour ce faire, le renforcement social (compliments et encouragements), l'humour ainsi que la consigne-limite¹ sont des outils intéressants pour alléger les tensions dans les ateliers d'art thérapie. Ainsi, l'agent installe un climat démocratique où chacun a droit au respect et à l'entraide.

Enseigner l'art thérapie demande certaines capacités en art et aussi dans la gestion d'un groupe « à risque ». L'agent doit savoir écouter, aimer, rassurer, valoriser, socialiser, sécuriser et respecter l'autre. Il doit laisser une certaine liberté dans l'expérimentation des arts, tout en faisant très attention à la liberté « mal comprise » auprès des élèves. « La présence d'un enseignant compréhensif et disponible améliore les chances que le jeune développe l'habileté à relever des défis » (Massé, Desbiens, & Lanaris, 2006, p. 71).

Pour conclure cette section, Chancerel (n.d), auteur, acteur et metteur en scène, donne un excellent conseil :

Laissez-vous conduire par eux d'abord, et avec eux, découvrez; puis, comme vous avez l'expérience de l'âge, le sens critique, la persévérance, guidez-les, en tâchant de conserver et d'augmenter l'activité d'esprit et la

¹ « (...) la consigne-limite, entièrement non verbale. Elle est extrêmement rapide et absolument non contraignante. Elle est d'autant personnalisée que les élèves reconnaîtront le comportement du professeur jusque dans son silence » (Barret, 2005, p. 17).

passion que vous avez vue se manifester dans ces premières occasions (Chancerel, n.d., p. 65).

L'agent devra mesurer le changement chez les jeunes « à risque » sous le mode de laboratoire, amené ici par les ateliers et les exercices en arts de la scène et créer de manière adaptée à chacun d'eux le désir et l'implication au spectacle, qui prolonge logiquement les exercices vers un accomplissement et un but final.

Les objectifs du mémoire

Le phénomène des jeunes « à risque » a pris beaucoup d'ampleur, ces dernières années au Québec, obligeant les écoles québécoises à se préoccuper davantage de ces élèves. Le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, après une prise de conscience de l'impact de ce phénomène sur l'école et la société dans son ensemble, a mis de l'avant un programme ambitieux afin de contrer le comportement des jeunes en difficulté. Parmi ces mesures, on retrouve une invitation à une pédagogie différente et davantage individualisée. Le Ministère a, également, parmi ses exigences pour l'obtention du diplôme au secondaire, l'obligation de la réussite d'un cours en art. L'objectif du mémoire est le développement d'exercices et de spectacles en arts de la scène, favorisant l'intervention auprès des adolescents « à risque » en milieu scolaire.

Tel qu'exprimé en introduction, ce mémoire vise à apporter une contribution envers les jeunes « à risque » en facilitant l'utilisation des arts de la scène par les agents,

particulièrement les enseignants, qui interviennent auprès d'eux. Le contexte théorique qui vient d'être présenté permet d'établir le système de Legendre (S.O.M.A.) sur les facteurs de « risque » au décrochage ainsi que sur les dimensions pédagogiques des arts de la scène. Utilisant la méthodologie de la recherche de développement (Van der Maren, 1995), ce mémoire a pour but de développer des exercices présentés sous forme d'ateliers et dont l'aboutissement se trouve dans la mise sur pied de spectacles en arts de la scène. Étant donné la rareté de la documentation sur le sujet et le manque d'outils permettant l'intervention en art auprès d'adolescents « à risque », nous avons développé dans ce mémoire des exercices et des spectacles spécialement conçus et adaptés pour le milieu scolaire et les enseignants qui travaillent en lien direct avec les jeunes « à risque ». Le mémoire permet d'initier les agents en milieu scolaire, travaillant avec les élèves « à risque », à la pratique de l'art « thérapie » en proposant une avenue différente, axée sur les forces positives des jeunes. Le mémoire n'apporte pas de solutions miracles aux problèmes des adolescents « à risque », mais il propose une alternative nouvelle pour favoriser la réussite et ainsi faire une différence pour les jeunes et le personnel de l'école secondaire.

Chapitre 2

Méthode

Cette section est consacrée à la description méthodologique et opérationnelle du projet de recherche. Pour ce faire, nous décrivons la stratégie de recherche selon ses origines, ses objectifs et son contexte d'utilisation. Nous précisons la population de référence et l'échantillon utilisé, puis le type d'instrumentation choisi pour la collecte des données. Avant de présenter les procédures d'analyse des données et les stratégies de validation, la structure des exercices élaborés est exposée.

Stratégie de recherche

Tout d'abord, il est important de souligner que le type de recherche choisi pour ce mémoire est la recherche de développement d'un objet.

La recherche de développement est la stratégie de recherche qui vise, en utilisant de façon systématique les connaissances existantes, à mettre au point une intervention nouvelle, à améliorer considérablement une intervention qui existe déjà ou encore à élaborer ou à perfectionner un instrument, un dispositif ou une méthode de mesure (Contandriopoulos & al., 1990).

Cette stratégie de recherche est donc directement applicable au développement d'exercices en arts de la scène, dans le cadre d'un système de résolution des problèmes et des conflits des jeunes « à risque » à l'école secondaire.

La recherche de développement peut être utilisée dans le milieu de l'éducation. Van der Maren (1995) qualifie aussi la recherche de développement « d'objet pédagogique » élaboré pour intervenir dans la résolution des problèmes. C'est une stratégie de recherche qui se développe dans la collaboration. Cette dernière prend en compte les réalités complexes des enseignants. Elle est effectuée en collaboration entre le chercheur, les enseignants et les élèves, car l'aide des partenaires devient essentielle pour développer un objet complet, efficace et ainsi tenir compte de leurs réalités immédiates. Ce type de recherche est applicable davantage en situation scolaire quotidienne. Aux fins de ce mémoire, la recherche de développement s'applique à l'amélioration d'une intervention (des ateliers d'art) qui existe déjà et également à l'élaboration et au perfectionnement des exercices ou des ateliers en arts de la scène qui seront présentés au chapitre des résultats.

Échantillonnage

Pour développer des exercices en arts de la scène destinés à des jeunes « à risque », nous allons nous appuyer sur des exercices existants. Le corpus d'exercice est constitué principalement de documents (périodiques, monographies, ouvrages, articles, etc.) pouvant aider dans l'élaboration des visées thérapeutiques des exercices en arts de la scène et dans le déroulement de ces derniers. On doit noter que la littérature ou la documentation disponible sur ce sujet n'est pas pléthorique.

Pour le choix des exercices, nous avons d'abord colligé, à l'aide de la documentation publiée et de documents personnels, des exercices existants pour un total de 211 exercices recensés. Ce nombre était exorbitant pour le type de document à développer.

L'échantillon à la base de cette étude a été construit par un système de tris comportant trois étapes. À la suite de la recension initiale, un premier tri a été exécuté dans les 211 exercices en arts. Ce tri a été effectué à partir des composantes de la situation « à risque » de l'élève présentées aux Figures 4 et 8 et représentées par les critères suivants :

- développer l'expressivité;
- écouter l'autre
- écouter soi-même;
- travailler sur le contrôle des pulsions;
- développer la confiance;
- développer l'imaginaire;
- développer la créativité.

Ce tri a permis de retenir 113 exercices : 58 exercices en jeu, 7 exercices pour la construction du personnage, 19 exercices pour le réchauffement du corps et 29 exercices de création corporelle. De plus, nous avons indiqué toute information pertinente qui a

pour but de mieux conceptualiser et de mieux instrumenter les exercices. Le Tableau 1 montre la méthode de recension utilisée lors du premier tri et le nombre d'exercices retenus (indiqué ici comme résultats).

Tableau 1

Mode de recension de l'objet du premier tri

Exercices de théâtre		Exercices de danse		Spectacles		
Exercices de jeu	Exercices de personnage	Réchauffement	Création corporelle	Textes d'auteurs	Création	Variété
Résultats						

Pour le second tri, un travail plus approfondi, touchant les aspects thérapeutiques, a été effectué afin de restreindre le nombre final d'exercices retenus. Les critères de sélection utilisés au premier tri se transposent ici en quatre visées thérapeutiques, c'est-à-dire :

1. travailler sur soi et/ou sur l'autre :

Cette visée vient travailler beaucoup d'éléments dans les exercices d'art. Tout d'abord, il y a le respect de soi et de l'autre et tout ce que cela peut impliquer, tel le partage avec l'autre d'un même objectif – l'exécution de l'exercice – dans la confiance et l'écoute. La visée implique aussi le dévoilement de l'individu face au groupe et la réaction de ce dernier face à ses propres émotions et à celles du groupe. Dans les

exercices consacrés à la danse, le travail sur soi correspond à la découverte de son corps sous toutes ses facettes. Comment bouge le corps et ce que le sujet ressent lorsque son corps bouge. Avec l'art, le jeune « à risque » exprime ses peurs et ses craintes par la relaxation du corps et par le dépassement de ses propres capacités et limites. Lors du travail en groupe, le jeune doit apprendre et accepter d'être ou de ne pas être le « leader » pour ainsi s'ouvrir à la proposition des autres en ajustant ses réactions ou ses mouvements aux partenaires. Le jeune doit, par l'entremise de la parole ou du corps, prendre conscience de lui-même parmi le groupe. Pour ce faire, il doit avoir confiance en lui et aux autres, tout en travaillant dans une ambiance de respect et d'écoute. C'est dans de telles circonstances que les émotions refoulées se dévoilent pour laisser place aux propositions et prennent ainsi tout leur sens lorsqu'elles sont mises en lien direct avec les expériences personnelles vécues. Le contact avec l'autre est « (...) donc de confiance : les partenaires et le meneur vont permettre une ouverture sur leurs propres capacités imaginaires (...) une concentration plus grande et (...) apaiser certaines tensions entre les participants » (Héril & Mégrier, 1994, p. 62).

2. apprendre à gérer et/ou identifier ses émotions (ses pulsions) :

Ce que l'on cherche à travailler par les exercices, en réponse à cette visée, c'est la gestion des émotions négatives du jeune, comme la violence gratuite ou d'autres émotions impulsives (négatives) qui viennent interagir de façon inappropriée lors de situations; pour ainsi trouver la meilleure façon de les gérer. Comment les jeunes doivent-ils réagir? Quels sont les comportements appropriés et acceptables à adopter?

Vont-ils exprimer les bonnes émotions, associées au bon moment? L'art peut guider les jeunes dans la modification de leurs pulsions négatives grâce, entre autres, à l'identification de ces dernières qui se fait en partie par les jeunes eux-mêmes, encadrés par l'agent, dans le cadre des exercices. Tout d'abord, aux fins de ce mémoire, il nous faut connaître ce que le jeune ressent lorsqu'il fait un mouvement ou lorsqu'il est mis en situation précise et pourquoi il ressent cette émotion lors de l'exécution. Il faut s'interroger sur l'intention et l'énergie que le sujet dépense pour les exécuter. C'est en canalisant l'énergie, en relaxant leur corps que les jeunes « à risque » vont libérer les tensions et le trop-plein d'émotions accumulées. C'est en focalisant sur le « lâcher-prise » que les jeunes font un travail sur la sincérité de leurs émotions et sur le contrôle de leurs actes. « En canalisant l'énergie motrice destructrice, elle (la danse) offre une possibilité de maîtrise des pulsions » (Boyer-Labrousche, 1996, p. 128).

3. développer l'imaginaire et/ou la créativité :

Tout d'abord, il est important d'expliquer la différence entre « imaginaire » et « créativité ». L'imaginaire est le moyen utilisé pour créer une situation dramatique. C'est la facilité qu'a l'esprit d'inventer des images, des connaissances, des émotions ou des expériences. Ici, c'est la facilité à trouver des solutions pour résoudre les problèmes rencontrés par le jeune. La créativité est cette faculté d'explorer les solutions apportées par l'imaginaire. C'est, en quelque sorte, être capable d'utiliser ce qu'on imagine en activant son potentiel créateur. Ici, ce qui nous intéresse tout particulièrement, c'est comment et par quels moyens imaginaires les jeunes vont-ils aborder l'exercice et quelle

sera leur réaction émotive face aux éléments apportés dans la création. Pour ce faire, le MELS (2006) propose trois dynamiques reliées à la création : l'ouverture de l'esprit et du corps pour une recherche d'inspiration, l'action productive définie comme la mise en forme des idées et la distanciation face aux résultats créés. Ces trois phases sont essentielles dans le processus de création et même d'intervention. D'ailleurs, ces trois dynamiques peuvent être mises en lien avec les quatre étapes identifiées dans la résolution de problèmes présentées à la Figure 8. Le développement de la créativité se fait par des essais de situations, de paroles, de mouvements, de gestes, de rythmes, de positions. Mais pour l'adolescent, ce qui importe dans ces pratiques, c'est le but émotif pour lequel il va les exécuter. La créativité se retrouve dans la façon de passer le message voulu et ainsi arriver au résultat demandé. Pour ce faire, le sujet doit passer par les différentes manières d'explorer et de traduire ses idées. L'imagination, pour sa part, est plutôt organisée en fonction de la visualisation des peurs, des craintes, etc.

4. apprendre à communiquer :

La communication passe d'abord et avant tout par la qualité du langage utilisé, le sens des mots et le type de discours employé lors des situations proposées en jeu. Il faut que le choix des termes, des gestes et des idées soit clair et précis pour recevoir le discours qui est créé. Il faut travailler sur le sens de la répartie pour interpréter et apprécier le message et la qualité de la communication. Créer sans parler n'est pas toujours évident et cela est différent pour chaque personne. Le corps devient alors le seul vecteur de parole pour communiquer l'ambiance et/ou l'émotion que l'on désire

exprimer. Pour faciliter cette communication non verbale, il est important pour les jeunes d'enrichir leur vocabulaire corporel pour apprendre à mieux spécifier l'intention de leur message. Il est donc important que les gestes, les positions, les mouvements, l'énergie corporelle et le contact soient clairs, précis et bien dirigés pour le reste du groupe et des spectateurs. Il faut être attentif aux images, aux sensations, aux impressions projetées par notre répertoire verbal ou non, en choisissant les éléments signifiants pour soi et pour le groupe.

Ces quatre visées thérapeutiques découlent de l'observation faite au chapitre 1, plus précisément avec l'aide des figures 4 et 8.

Pour ce deuxième tri, nous avons fait appel à un panel d'experts composé de l'auteur de ce mémoire et de deux enseignantes en théâtre¹ œuvrant depuis près de 10 ans auprès de clientèles diversifiées (enfants, adolescents « réguliers », « à risque », avec un handicap, adultes). Ces agentes ont aussi étudié en théâtre et en danse. Elles possèdent une connaissance approfondie du processus d'exercice et de travail sur soi et sur l'autre. Le tableau qui suit démontre la méthode de recension du deuxième tri en utilisant comme exemple les deux premiers critères. Tout d'abord, rappelons qu'il existe peu de documentation sur le type d'exercices utilisant les arts de la scène comme moyen d'intervention auprès des jeunes « à risque ». L'utilisation des experts et de leurs expériences dans le milieu des arts et de l'enseignement s'avère donc essentielle pour

¹ **Experte 1.** Katy Boucher, expérience d'animation en théâtre depuis une dizaine d'années, enseignante en théâtre depuis 2005, bachelière en art dramatique, profil enseignement, de l'Université du Québec à Montréal.

Experte 2. Mélanie Langlois, animatrice en théâtre depuis une dizaine d'années auprès de différentes clientèles (enfants, adolescents et adultes). Détentrice d'un certificat en animation et recherche culturelle à l'UQAM.

compléter et élaborer le volet final des visées thérapeutiques dans la résolution de problèmes et de conflits des exercices sélectionnés lors du deuxième tri. Par contre, cette expérience peut être considérée comme un piège. Car certains éléments en art qui paraissent évidents aux yeux des experts, ne le sont pas nécessairement pour les enseignants du secondaire.

Tableau 2

Mode de recension de l'objet du deuxième tri : exemple des deux premiers critères

Travail sur soi et/ou sur l'autre				Développement de l'imaginaire et/ou de la créativité			
Jeu	Personnage	Réchauffement	corporel	Jeu	Personnage	Réchauffement	corporel
Résultats							

Les membres du panel ont convenu de retenir les exercices se retrouvant dans au moins trois des quatre visées thérapeutiques. Cette deuxième sélection s'est donc conclue, après discussion avec ces enseignantes, sur la pertinence des visées thérapeutiques sélectionnées ainsi que sur la capacité d'exploration qu'offrent les exercices suggérés. La Figure 9 illustre les étapes effectuées pour la constitution de l'échantillon. Après ce deuxième tri, nous retrouvons donc 31 exercices : 11 exercices en jeu, 5 exercices sur la construction du personnage, 6 exercices de réchauffement et 9 exercices sur la création corporelle.

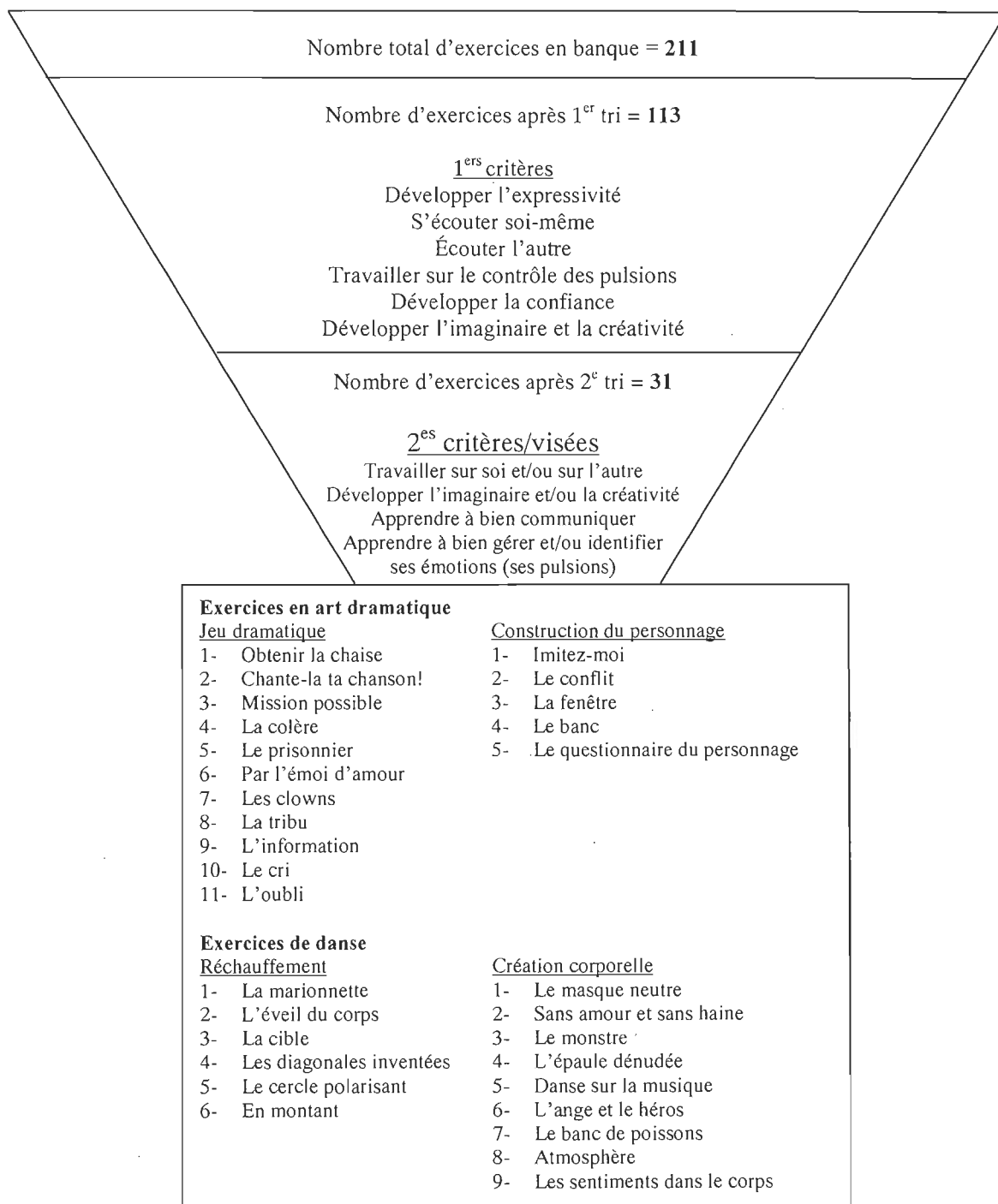


Figure 9. Structure de l'échantillonnage et de l'échantillon final

Présentation des fiches d'exercices. La Figure 10 représente la structure des données. Le schéma contient seulement une des quatre composantes du modèle S.O.M.A. de Legendre, soit « l'objet » qui est au centre des résultats.

Tout d'abord, il est important de souligner la différence entre un atelier et un exercice. Plusieurs exercices mènent à un atelier. L'atelier part d'un « objectif ». Les exercices qui en découlent travaillent spécifiquement « l'objectif » ciblé. Pour chacun des exercices, les visées thérapeutiques sont énoncées. Ces dernières traduisent, en quelque sorte, les éléments à acquérir face aux problèmes ou aux conflits travaillés dans l'exercice. Le déroulement se définit comme le schéma à suivre et les règles à respecter pour bien exécuter l'exercice en question. La section « variante » sert à suggérer d'autres avenues possibles pour l'exercice. Les objectifs artistiques (cf. Tableau 3), quant à eux, indiquent les atouts artistiques travaillés par l'exercice.

Tableau 3

Les quatre axes de réflexion de l'École de mime de Montréal, adaptés pour les jeunes « à risque » en fonction d'un travail artistique

Éléments à travailler	L'identité	L'altérité	Le temps	L'espace
La conscience de soi	✓		✓	✓
La conscience de l'autre		✓		✓
La confiance	✓	✓	✓	
La disponibilité physique	✓	✓	✓	✓
La disponibilité émotionnelle	✓	✓	✓	✓
La disponibilité mentale	✓	✓	✓	✓
Les émotions	✓	✓		✓
Le contact		✓		✓
La concentration	✓	✓	✓	✓
La communication	✓	✓	✓	
La respiration	✓		✓	
L'improvisation	✓	✓	✓	✓
La narration	✓		✓	✓
L'interprétation	✓	✓	✓	✓
L'écriture	✓		✓	✓
Le renforcement des muscles	✓		✓	
La détente	✓	✓	✓	✓
L'étirement	✓	✓	✓	✓
Le cardio-respiratoire	✓	✓	✓	
La délinquance permise	✓	✓	✓	✓
L'imagination	✓	✓	✓	✓
L'observation	✓	✓	✓	✓

Le tout est encadré de conseils supplémentaires venant de l'expérience de l'auteure et de celle des experts ainsi que des précisions sur le matériel nécessaire au bon fonctionnement de l'exercice. Pour faciliter la compréhension des fiches d'exercices, un glossaire contenant des termes artistiques spécifiques se retrouve à l'appendice H. Nous trouvons important d'utiliser dans les fiches les termes exacts utilisés dans le milieu des arts de la scène pour familiariser les agents au vocabulaire artistique de base.

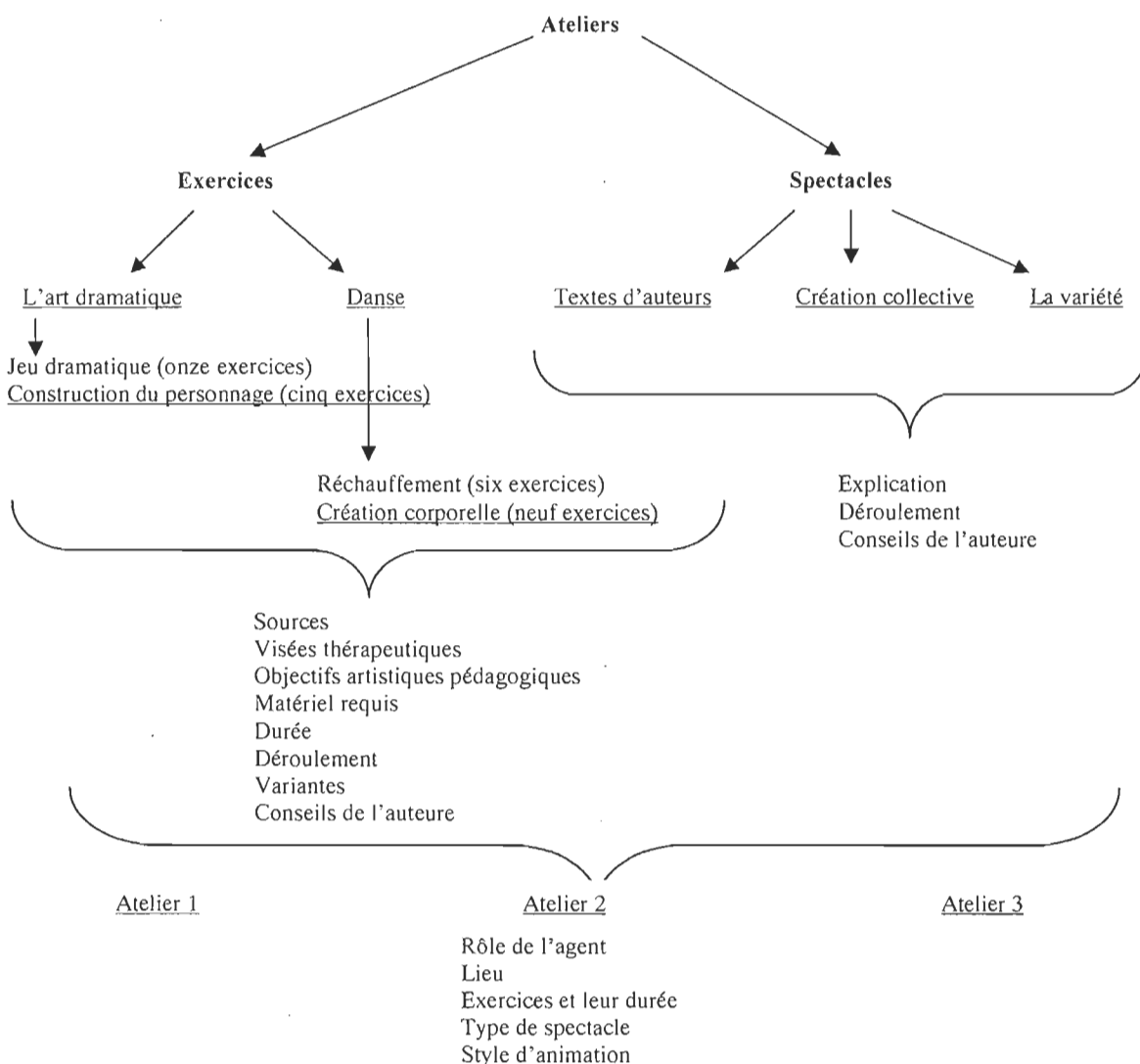


Figure 10. Modèle de la structure des données : conceptualisation des fiches d'exercices en arts de la scène et des spectacles

Instrumentation, collecte et analyse des données. La collecte des données s'est faite à l'aide de grilles d'analyse (cf. Tableaux 1 et 2). Cette collecte de données contient les éléments qui concernent la problématique (S.O.M.A.) ainsi que les exercices, les spectacles et les ateliers à développer. Les données utilisées pour construire les exercices ont été recueillies dans les documents recensés.

Validité de la recherche. Avant de poursuivre dans cette section de la méthodologie, il faut souligner que le but de ce mémoire est de développer une intervention nouvelle et faire l'élaboration d'un dispositif qui l'accompagne. Donc, de développer des exemples types d'exercices et de spectacles. En ce qui concerne la méthode de validation de la recherche de développement, deux approches, applicables à ce mémoire, sont proposées.

Premièrement, il y a la technique LVR (Learning Verification and Revision) spécialement utilisée pour vérifier l'objet auprès d'échantillons d'élèves cibles. Van der Maren (1995) met l'emphasis sur un enchaînement d'étapes à exécuter sans arrêt : essai, évaluation, adaptation et modification, et ce, jusqu'à obtention du résultat voulu. En ce qui concerne ce mémoire, une mise à l'essai sera réalisée ultérieurement et indépendamment de ce dernier. La validation, ici, a été faite d'une autre manière.

En effet, la technique proposée par Contandriopoulos et al. (1990) a été utilisée. Cette technique consiste à valider l'objet en passant par un panel d'experts (validité de

contenu), l'expérience de l'agent (validité pratique) et avec la relation établie entre les concepts théoriques et leur opérationnalisation (validité de construit). Ici, nous avons donc, pour obtenir une corroboration, cherché un panel d'experts. Le panel, tel que décrit plus haut, a aidé à l'élaboration des exercices et des visées thérapeutiques (validation pratique et validation du contenu). Nous nous sommes aussi appuyées sur notre expérience, en tant qu'artiste et enseignante en art auprès des jeunes (validation pratique), sans négliger l'aide de certains documents publiés sur le sujet (validité de construit).

Chapitre 3

Résultats

Ce chapitre présente les résultats obtenus à la suite de l'analyse des données recueillies, tel qu'expliqué au chapitre précédent. Ce sont 31 exercices retenus à des fins de développement qui sont présentés dans ce chapitre ainsi qu'une description détaillée de trois types de spectacles. Le tout est présenté sous la forme de fiches d'ateliers artistiques utilisant le cadre d'intervention développé tout au long du mémoire. Ces 31 exercices, en effet, se caractérisent tout particulièrement par des « visées thérapeutiques », qui ont été dégagées à la fois de l'application du modèle S.O.M.A., des caractéristiques des jeunes « à risque » et des objectifs artistiques de l'École de mime de Montréal (Jean Asselin) (cf. Figures 4 et 8). De manière détaillée, ces 31 résultats se composent de 16 exercices en théâtre et de 15 exercices en danse, présentés sous la forme de fiches descriptives. Ils comprennent, de plus, trois types de spectacles à faire avec les élèves. Ces exercices et ces spectacles sont exposés selon trois formes d'ateliers d'intervention en arts de la scène destinés aux jeunes « à risque » dans les écoles secondaires. Le chapitre se termine par une information complémentaire concernant la musique et la rétroaction, deux outils importants rattachés au contenu des fiches d'exercices.

Les exercices sont regroupés en cinq sections : 1) art dramatique, incluant le jeu et la construction d'un personnage, 2) danse, incluant le réchauffement et la création corporelle, 3) spectacles, 4) ateliers et enfin, 5) outils complémentaires. Chacune de ces sections contient la présentation de l'exercice à faire, une explication des concepts artistiques utilisés ainsi que certains éléments importants à travailler ou à mettre en relation avec les jeunes « à risque ». De plus, chaque section rattache et précise les visées thérapeutiques des exercices qui lui sont propres. Elle indique les manières dont ces visées prennent forme dans les exercices proposés. Avant d'aborder la présentation des exercices, nous décrivons la structure des fiches d'exercices en expliquant les éléments de contenu qui s'y trouvent. Ce cadrage s'appuie sur des structures similaires observées dans les documents consultés pour ce mémoire.

Structure de la fiche d'exercices

Titre de l'exercice : Cette rubrique précise le nom ou le titre de l'exercice.

Les sources : Cette rubrique précise d'où proviennent les informations utilisées.

Les visées thérapeutiques : Cette rubrique précise les aspects thérapeutiques concernés par l'exercice.

Les objectifs artistiques adaptés selon les axes de réflexion, École de mime de Montréal (Jean Asselin) : Cette section sert à cerner les directions ou les orientations que prend le travail artistique pour l'exercice concerné. Ces objectifs permettent

d'identifier sur quoi s'appuie le travail artistique de chaque exercice, particulièrement les dimensions d'apprentissage en arts de la scène à développer auprès des élèves « à risque » (cf. Tableau 3).

Le matériel requis : Cette rubrique précise le matériel que l'agent doit prévoir pour faire l'exercice avec les élèves. Le matériel est conçu simplement et demande, autant que possible, peu de préparation.

La durée approximative : Cette section indique la durée approximative de l'exercice selon le temps alloué à chacun des élèves, à l'équipe et/ou la durée totale de l'exercice pour tout le groupe. La durée reste approximative, car elle dépend du nombre d'élèves par groupe et de l'importance que l'agent veut accorder à l'intervention dans l'exercice. Dans le cadre de ce mémoire, les exercices sont prévus pour des groupes de 10 à 15 personnes. La durée n'inclut pas les explications de l'exercice ni la rétroaction fournies par l'agent. Plus loin, lors de la présentation d'exemples d'ateliers, ces éléments seront inclus dans la durée de l'atelier.

Le déroulement de l'exercice : Cette section expose la marche à suivre pour le bon fonctionnement de l'exercice et les règles à adopter pour exécuter correctement ce dernier, dans une perspective de soutien auprès des jeunes « à risque ». Afin de favoriser la compréhension des termes utilisés dans l'explication de l'exercice, un glossaire comportant des termes rattachés aux arts de la scène est présenté à l'Appendice H.

Les variantes : Cette section présente des suggestions pour, soit augmenter le coefficient de difficulté de l'exercice proposé, soit aborder ce dernier sous un autre angle. Par contre, les visées thérapeutiques et les objectifs artistiques de l'exercice

demeurent les mêmes. Les variantes permettent ainsi d'aborder l'atelier autrement. Certains des exercices peuvent contenir une variante et plus, tandis que d'autres n'en ont aucune.

Notes complémentaires : Cette partie est réservée à des conseils de l'auteure et des experts, pour un meilleur déroulement de l'exercice. On y retrouve les avantages de l'exercice, ses limites, des éléments complémentaires et/ou des pistes nouvelles d'intervention.

Fiches d'exercices

La présente section présente les 31 fiches d'exercices proposés en art dramatique (jeu et construction d'un personnage) et en danse (réchauffement et création corporelle), tel que ce mémoire a permis de les développer. Dans un premier temps, une introduction aux arts de la scène utilisés est présentée. Cette présentation est suivie de chacune des fiches.

Exercices en art dramatique

Les exercices en art dramatique ont pour but, en premier lieu, de transposer la réalité des jeunes « à risque » en de courtes histoires, réelles ou fictives. Ces histoires les aident à distinguer et à nommer leurs verrous, leurs peurs, leurs forces, etc. Ces

exercices ne sont pas élaborés pour faire de ces jeunes des acteurs, mais plutôt pour leur permettre de chercher la vérité et le naturel dans le « jeu », tout en développant leur personnalité (Chevaly, 1966, p. 23). La recherche de vérité et de naturel se rattache à la capacité de chacun d'utiliser ses forces et ses faiblesses.

Le jeu dramatique. À cette fin, nous proposons une implication personnelle presque complète de l'élève par la recherche de solutions en utilisant, pour les exercices, des thèmes reliés aux réalités des jeunes « à risque », empruntés directement à leur quotidien, tels la famille, l'école ou la vie scolaire, la vie de quartier, des faits divers ou, simplement, des situations reliées à des fictions que les jeunes voient à la télévision ou au cinéma (Ryngaert, 1996, p. 128-134). En plus de participer activement à la résolution de leurs problèmes et de leurs conflits, les jeunes « à risque » apprennent certaines techniques de base en art dramatique grâce au médium du jeu. Les premiers essais d'ateliers (qui contiennent les exercices) sont habituellement difficiles à exécuter avec des jeunes « à risque ». Il est donc important pour l'agent, dès les premiers temps, « d'établir le plus vite possible une situation commune, un langage commun » (Barret, 2005, p. 12). C'est en développant ce langage commun que le groupe, avec l'aide de l'agent, apprend à travailler ensemble, dans l'entraide, le respect, la motivation et la conscience de soi.

Cette section est donc consacrée aux résultats en art dramatique qui se divisent en deux catégories particulières d'exercices: le jeu dramatique, rattaché ici surtout à

l'improvisation et, la construction d'un personnage, davantage axée, elle, sur l'interprétation d'un personnage et la capacité du jeune à se mettre dans la peau de quelqu'un d'autre que lui-même.

Le jeu dramatique donne aux jeunes qui le pratiquent « (...) le moyen d'extérioriser, par le mouvement et la voix, leurs sentiments profonds et leurs observations personnelles » (Chancerel, n.d., p. 5). Les jeunes sont les guides de leur désir de jouer et de la manière d'exprimer leurs émotions. C'est un processus très fort, car il leur permet de créer des histoires dramatiques où le défi est d'inventer une action et des dialogues qui, sous la forme généralement d'improvisation, répondent ou ne répondent pas, à leurs questionnements et expliquent certaines situations quotidiennes. C'est ce qu'on appelle « l'histoire ludique » qui permet au jeune de déposer un trop-plein face à sa situation et ainsi réussir à se détacher du conflit (Fleury & al., 2003).

Les jeux d'improvisation sont des exercices importants pour créer ce genre de situation. Dans tout travail en art, et particulièrement lors d'improvisations, le respect du travail de l'autre est très important. Josette Féral (2001), critique, théoricienne et professeure à l'École supérieure de théâtre de l'Université du Québec à Montréal, donne une explication du jeu :

Jouer, c'est répondre « oui » à l'exigence de l'autre. C'est dans sa rencontre avec l'autre que l'acteur prendra la mesure de lui-même et qu'il apprendra à se connaître. Pour être disponible à l'exigence de l'autre, pour avoir la joie de lui répondre afin que le jeu soit possible, l'acteur se rend compte qu'il faut que sa parole soit intelligible, que son corps soit souple, que sa pensée soit claire (Féral, 2001, p. 64).

Ces étapes d'expérimentation sont au centre de la résolution de problèmes et de conflits et de la découverte de soi, dans le respect. Elles permettent aux sentiments intérieurs de sortir plutôt que de rester en eux (les jeunes « à risque ») (voir les défis d'auto-intervention en cause, Figure 8).

Les 11 fiches explicatives qui suivent présentent les exercices reliés au jeu dramatique et appliquent, pour la plupart, le processus dramatique d'improvisation.

*Fiche 1***Titre de l'exercice : Obtenir la chaise****Jeu dramatique**

(Sources : Carbonneau, Dubois, Marinier, & Théberge, 1987, p. 13, n° 40; experts; auteure).

Visées thérapeutiques :

- Travailler sur soi et/ou sur l'autre
- Développer l'imaginaire et/ou la créativité
- Apprendre à communiquer
- Apprendre à gérer et/ou à identifier ses émotions (ses pulsions)

Objectifs artistiques:

- La conscience de l'autre
- La disponibilité physique, émotionnelle et mentale
- L'imagination
- L'observation
- La communication
- L'improvisation
- La délinquance permise

Matériel requis : Une chaise.

Durée approximative :

- Pour l'équipe : pour ne pas que l'exercice soit trop long, il est intéressant de donner à l'élève qui doit convaincre un temps limité ou encore un nombre identique d'essais à chacun (par exemple, une minute ou trois courts essais à chacun).
- Pour l'exercice : un maximum de 20 minutes.

Déroulement de l'exercice :

- Deux par deux, face au groupe.
- Placer la chaise au centre de l'aire de jeu.
- Un premier élève dans le groupe va s'asseoir sur la chaise.
- Un autre élève arrive dans l'aire de jeu et doit convaincre l'élève assis sur la chaise de lui céder la place.
- L'élève qui doit convaincre a le droit de parler ou non et d'avoir un contact physique avec l'autre mais sans utiliser la force physique (contrôle de soi). Il faut que son essai soit assez convaincant pour que l'élève assis sur la chaise décide de se lever. Sinon, l'élève demeure assis.

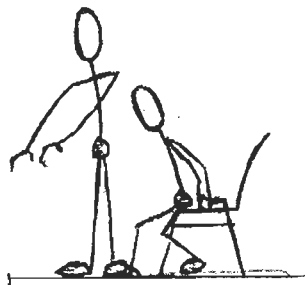


Figure 11. Convaincre l'autre de céder sa chaise

- Une fois que l'élève se lève de la chaise, celui qui a réussi à le convaincre s'assoit à son tour sur la chaise et un autre élève pénètre dans l'espace de jeu pour refaire le même exercice, soit convaincre la personne assise de lui céder sa place.
- L'exercice se termine lorsque tout le groupe a pu s'asseoir sur la chaise.

Variante :

- Tout le groupe :
 - le groupe forme un cercle avec le regard dirigé à l'extérieur du cercle. Un seul élève est à l'extérieur de ce cercle et il doit tenter de pénétrer à l'intérieur.
 - première étape : l'élève à l'extérieur du cercle essaie d'entrer en n'utilisant que la parole.
 - deuxième étape : on resserre le cercle et l'élève à l'extérieur du cercle, essaie d'entrer en se servant de la parole ou en trouvant un espace pour se faufiler.

Cette variante implique que, si un élève du cercle refuse de laisser entrer l'autre élève à l'intérieur, celui-ci devra tenter sa chance auprès de quelqu'un d'autre.

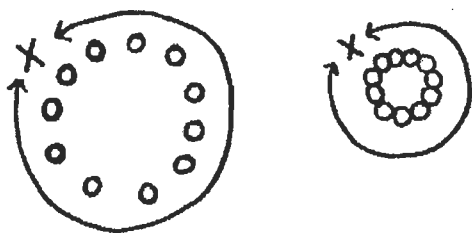


Figure 12. Disposition du cercle pour la variante, étapes 1 et 2; le regard des participants vers l'extérieur du cercle

Notes complémentaires :

- Pour réussir cet exercice, l'élève doit avoir un bon contrôle de soi. Il doit réfléchir avant d'agir et savoir user de débrouillardise et d'imagination.
- Il est important de prévenir les élèves qu'aucun contact physique violent n'est accepté. Pour ce faire, l'agent doit fournir des exemples de contacts physiques non violents (par exemple : prendre des personnages, toucher sans frapper, les faux gestes de violence (techniques de scène)).

*Fiche 2***Titre de l'exercice : Chante-la ta chanson!****Jeu dramatique**

(Sources : auteure; experts).

Visées thérapeutiques :

- Travailler sur soi et/ou sur l'autre
- Développer l'imaginaire et/ou la créativité
- Apprendre à communiquer
- Apprendre à gérer et/ou à identifier ses émotions (ses pulsions)

Objectifs artistiques :

- La conscience de soi
- La confiance
- La disponibilité physique, émotive et mentale
- Les émotions
- La concentration
- La respiration
- L'interprétation
- La délinquance permise

Matériel requis : Aucun.

Durée approximative :

Cet exercice peut s'échelonner sur plusieurs rencontres :

- Pour un élève : de une à deux minutes.
- Pour l'exercice : si tout le groupe défile devant la classe durant le même atelier, la durée de l'exercice peut faire un minimum de 30 minutes.

Déroulement de l'exercice :

- Seul face au groupe.
- Chacun des élèves doit choisir une chanson qu'il aime. Le choix de la chanson n'a pas d'importance si ce n'est que cette dernière les touche et les interpelle.
- Les élèves doivent préparer et pratiquer leur chanson sans être obligés de la connaître par cœur. Lorsque le moment est venu, ils doivent l'interpréter devant le groupe.

Variantes :

- Si les élèves sont très motivés et emballés par le projet, ils peuvent faire le choix de deux chansons (par exemple, l'une émotive et l'autre plus rythmée), ou bien, ils peuvent écrire eux-mêmes leur chanson, seuls ou en équipe.
- Si certains d'entre eux sont vraiment trop gênés, ils peuvent toujours préparer un duo (chanson à deux).

Notes complémentaires :

- Cet exercice demande aux élèves du temps de préparation à la maison, à déterminer selon l'agent.
- Cet exercice doit être présenté au groupe plus tard dans l'année scolaire pour permettre à l'élève d'être davantage en confiance seul sur scène, face au groupe.
- Il est très important de souligner que le but de chanter devant les autres n'est pas de bien chanter mais d'arriver à faire passer l'émotion. L'important pour l'élève participant, c'est de comprendre ce qu'il chante.

*Fiche 3***Titre de l'exercice : Mission possible****Jeu dramatique**

(Sources : Gendron, Royer, & Morand, 2005, p. 162 à 164; Carbonneau, Dubois, Marinier, & Théberge, 1987, p. 12, n° 34; auteure; experts).

Visées thérapeutiques :

- Travailler sur soi et/ou sur l'autre
- Apprendre à communiquer
- Apprendre à gérer et/ou à identifier ses émotions (ses pulsions)

Objectifs artistiques :

- La conscience de soi
- La conscience de l'autre
- La disponibilité physique, émotionnelle et mentale
- L'observation
- La communication
- Le contact
- L'interprétation
- La délinquance permise

Matériel requis : Cartes de jeu (voir les cartes à la fin de la fiche) et type de personnages (cf. Appendice C).

Durée approximative :

- Par étape et/ou par essai : de 3 à 10 minutes.
- Pour l'exercice : un maximum de 20 minutes.

Déroulement de l'exercice :

Tout le groupe :

- **Étape 1.** Placés debout en cercle, les élèves doivent rétrécir celui-ci. Ils s'avancent vers son centre pour former la position « caucus ». De là, ils doivent s'entremêler et prendre les mains d'autres élèves sans toutefois prendre celles de leurs voisins. Lorsque cela est fait, les élèves ne doivent plus se lâcher les mains jusqu'à la fin de l'étape.

Pour un premier essai, le groupe doit tenter de se démêler, en passant en dessous ou au dessus des mains prises ensemble, jusqu'à reformer le cercle. Lors de cette première étape, ils ne sont pas obligés de réussir. L'agent peut passer à l'étape 2 quand il le veut.

- **Étape 2.** L'agent distribue une carte de jeu à chaque élève (voir les cartes de jeu à la fin de la fiche). Il est important de garder ses rôles secrets.

Le groupe se replace en cercle et les élèves se reprennent les mains comme à l'étape 1.

Ici, ils doivent, encore une fois, se démêler pour former un cercle (sans se lâcher les mains) tout en interprétant le premier rôle indiqué sur leur carte

respective. (Habituellement à cette étape, personne n'arrive à reformer le cercle. C'est plutôt la pagaille.)

- **Étape 3.** L'agent arrête le jeu et demande aux élèves de garder la pause.

L'agent leur demande ensuite de changer de rôle et d'agir comme l'indique le rôle numéro 2 de leur carte de jeu.

Ils poursuivent avec le 2^e rôle et l'exercice continue jusqu'à ce que les élèves parviennent à reformer le cercle.

Variantes :

- Faire le même exercice avec des personnages différents (cf. Appendice C).
- Les yeux fermés pour accroître la difficulté.

Notes complémentaires :

- La personnalité des élèves va se manifester par elle-même lors de la première étape. L'agent peut se baser sur cette première étape pour distribuer les cartes de jeu.
- La rétroaction est importante à la suite de cet exercice.

Cartes de jeu (Gendron, Royer, & Morand, 2005, p. 164)

<p><i>Mission ultrasecrète n° 1</i></p> <p>Rôle n° 1 : « <u>L'agressif</u> »</p> <p>→ Il <u>crie</u>, <u>bouscule</u>, <u>engueule</u> et <u>intimide</u> les autres personnes.</p> <p>Rôle n° 2 : « <u>L'aidant</u> »</p> <p>→ Il <u>aide</u> les autres et <u>participe</u> au travail à faire.</p>	<p><i>Mission ultrasecrète n° 2</i></p> <p>Rôle n° 1 : « <u>Le rayon de soleil</u> »</p> <p>→ Il <u>encourage</u> et <u>félicite</u> les autres. Il voit du bien et du bon partout.</p> <p>Rôle n° 2 : « <u>Jouer le même rôle</u> »</p>
<p><i>Mission ultrasecrète n° 3</i></p> <p>Rôle n° 1 : « <u>Le bon leader</u> »</p> <p>→ Il <u>propose</u> des idées. Il <u>organise</u> et <u>dirige</u> le travail.</p> <p>Rôle n° 2 : « <u>Jouer le même rôle</u> »</p>	<p><i>Mission ultrasecrète n° 4</i></p> <p>Rôle n° 1 : « <u>Le pacifique</u> »</p> <p>→ Il <u>cherche</u> à résoudre et parfois à <u>ignorer les conflits</u>.</p> <p>Rôle n° 2 : « <u>Jouer le même rôle</u> »</p>
<p><i>Mission ultrasecrète n° 5</i></p> <p>Rôle n° 1 : « <u>Le politicien</u> »</p> <p>→ Il <u>critique</u>, <u>observe</u> et <u>blâme</u> les autres quand les choses ne sont pas à son goût.</p> <p>Rôle n° 2 : « <u>Jouer le même rôle</u> »</p>	<p><i>Mission ultrasecrète n° 6</i></p> <p>Rôle n° 1 : « <u>L'arbitre</u> »</p> <p>→ Il <u>propose</u> des compromis et <u>rappelle</u> les règles à suivre.</p> <p>Rôle n° 2 : « <u>Jouer le même rôle</u> »</p>

*Fiche 4***Titre de l'exercice: La colère****Jeu dramatique**

(Sources : Gendron, Royer, & Morand, 2005, p. 165; auteure; experts).

Visées thérapeutiques :

- Travailler sur soi et/ou sur l'autre
- Développer l'imaginaire et/ou la créativité
- Apprendre à communiquer
- Apprendre à gérer et/ou à identifier ses émotions (ses pulsions)

Objectifs artistiques :

- La conscience de soi
- La conscience de l'autre
- La disponibilité physique, émotionnelle et mentale
- L'imagination
- L'observation
- L'émotion
- L'improvisation
- La délinquance permise

Matériel requis : La liste des sentiments (cf. Appendice D) et la liste des lieux (cf. Appendice E).

Durée approximative :

- Pour l'équipe : une à deux minutes.
- Pour l'exercice : un maximum de 25 minutes.

Déroulement de l'exercice :

- Deux par deux, face au groupe.
- L'équipe détermine qui joue le rôle de la personne fâchée.
- Cet élève choisi amorce alors une improvisation en simulant une situation conflictuelle dans laquelle il est en colère. Pour faciliter la construction du canevas (cf. Appendice H), le conflit peut être réel ou pas.
- L'autre élève doit déduire quel rôle lui revient dans cette situation et doit intervenir en tentant de faire diminuer la colère du coéquipier. Cet élève doit réagir à l'altercation de son partenaire de jeu de façon à éviter une escalade de la colère, à l'atténuer ou, dans le meilleur des cas, la résorber (exemples : parent vs enfant, professeur vs étudiant, policier vs jeune, etc.).

Variantes :

- L'agent peut imposer des lieux et des émotions à chacun des élèves (cf. Appendice D et Appendice E).
- Reprendre le même exercice en substituant un langage inventé à la parole.

- L'agent peut introduire dans le conflit un accessoire comme « objet transitionnel »¹ afin que l'élève se distancie de ses émotions plus facilement.
(Exemple : l'élève peut utiliser l'accessoire ou le costume pour mieux s'identifier à la personne qu'il interprète dans son histoire.)

Notes complémentaires :

- Avec les élèves, il est possible de faire une liste de choses à dire ou à faire pour calmer la colère et une autre liste pouvant contribuer à l'augmenter, avant de jouer.
- Dans un tel exercice, il est important que les sujets et l'agent soient en contrôle de leurs émotions et de la situation pour ne pas que le conflit fictif devienne réel.
(Exemple : l'agent peut interrompre le jeu lorsqu'il constate que les élèves s'attaquent personnellement.)
- Une rétroaction est importante à faire tout de suite après cet exercice.

¹ C'est un objet qui se fait rassurant pour les jeunes.

*Fiche 5***Titre de l'exercice : Le prisonnier****Jeu dramatique**

(Sources : Choque, 1995, p. 20, n° 13; auteure; experts).

Visées thérapeutiques :

- Travailler sur soi et/ou sur l'autre
- Développer l'imaginaire et/ou la créativité
- Apprendre à communiquer
- Apprendre à gérer et/ou à identifier ses émotions (ses pulsions)

Objectifs artistiques :

- La conscience de soi
- La conscience de l'autre
- La disponibilité physique, émotionnelle et mentale
- L'imagination
- L'émotion
- La communication
- La respiration
- Le contact

- L'improvisation
- La délinquance permise

Matériel requis : Aucun.

Durée approximative :

- Pour l'exercice : un maximum de deux minutes avant le changement de prisonnier. Si le groupe est divisé en deux (observants/observés, voir glossaire, Appendice H) : 10 minutes pour chacune des équipes.

Déroulement de l'exercice :

- Tout le groupe.
- Un élève choisit un lieu dans l'aire de jeu où il s'imagine être emprisonné.
- Les autres élèves du groupe viennent se promener autour de sa « cellule » imaginaire afin que s'instaure un dialogue corporel et verbal entre le prisonnier et les personnes libres. Comment les élèves vont-ils réagir?
- L'exercice se termine au signal de l'agent qui en détermine, à sa guise, le moment précis.

Variante :

- L'agent peut donner une raison au prisonnier afin de faciliter la tâche des participants (par exemple, vol à main armée, entrée par effraction, prisonnier de guerre, fausses accusations, etc.). Cette raison peut être puisée dans l'actualité.
- L'agent peut séparer le groupe en équipes de cinq ou six élèves pour favoriser l'échange. Les autres font de l'écoute participante (cf. Appendice H).

Notes complémentaires :

- Une rétroaction est importante à faire tout de suite après l'exercice.
- Il est important de ne pas laisser s'installer la situation conflictuelle chez les participants. L'agent doit observer les réactions du prisonnier et être en mesure d'arrêter le jeu au bon moment.

*Fiche 6***Titre de l'exercice : Par l'émoi d'amour****Jeu dramatique**

(Sources : Héril & Mégrier, 1994, p. 60; auteure; experts).

Visées thérapeutiques :

- Travailler sur soi et/ou sur l'autre
- Développer l'imaginaire et/ou la créativité
- Apprendre à communiquer

Objectifs artistiques :

- La conscience de soi
- La conscience de l'autre
- La confiance
- La disponibilité physique, émotionnelle et mentale
- L'imagination
- L'émotion
- La communication
- Le contact
- L'improvisation

Matériel requis : Aucun.

Durée approximative :

- Pour l'exercice : un maximum de 30 secondes par geste d'amour pour un total de 15 minutes.

Déroulement de l'exercice :

- Tout le groupe.
- Les élèves marchent librement dans l'aire de jeu.
- Au signal de l'agent, l'un d'eux s'en va occuper un coin de l'espace tandis que le reste du groupe se place dans la partie opposée.

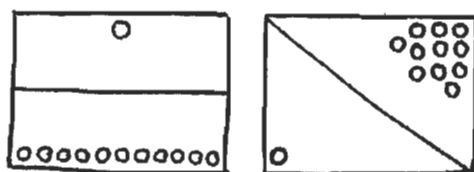


Figure 13. Exemples de dispositions possibles à explorer dans l'aire de jeu

- L'élève seul doit alors, en direction du groupe, poser un geste d'amour spontané de son choix et selon son imagination (exemple : tendre les bras, envoyer de loin un baiser, etc.). Ce geste peut être accompagné d'un son ou d'une courte phrase.
- Le groupe doit répondre à l'élève seul par d'autres gestes correspondant à une seule et même pensée même si les gestes sont différents.

- La notion de tableau vivant (chœur) doit être à l'esprit des élèves (cf. Appendice H).
- L'exercice se termine après quelques essais, lorsque l'agent le décide.

Variantes :

- Selon ce qui est travaillé, les émotions proposées peuvent être négatives.
- Tous les élèves marchent dans l'aire de jeu. Au signal de l'agent, un premier élève doit interpréter une émotion et aller contaminer d'autres élèves de cette émotion en les touchant. Chaque élève touché, à son tour, va en contaminer d'autres jusqu'à ce que tous les élèves dans l'aire de jeu l'aient été. Et le processus recommence.

Notes complémentaires :

- Certains élèves introvertis vont plutôt demeurer dans le groupe. L'agent doit alors les inciter à prendre la place du « leader » et s'imposer au groupe avec un geste.
- L'agent doit faire prendre conscience aux élèves, durant cet exercice, que chaque individu est la partie d'un tout qui doit être cohérent. Il peut donner des exemples de gestes (exemple : tendre les bras, envoyer de loin un baiser, etc.) ou de thèmes (cf. Appendice D).

- Par contre, il est normal pour le groupe qui réplique par des gestes d'être confus dans l'intention commune à projeter. C'est par la répétition de l'exercice que les élèves apprennent à cerner la même émotion (intention), même si les gestes sont différents d'un élève à l'autre.

*Fiche 7***Titre de l'exercice : Les clowns****Jeu dramatique**

(Sources : auteure; experts).

Visées thérapeutiques :

- Travailler sur soi et/ou sur l'autre
- Développer l'imaginaire et/ou la créativité
- Apprendre à communiquer

Objectifs artistiques :

- La conscience de soi
- La conscience de l'autre
- La disponibilité physique, émotive et mentale
- L'imagination
- La communication
- L'improvisation
- L'interprétation
- La délinquance permise

Matériel requis : Nez de clown, accessoires ou costumes au choix, non obligatoires.

Durée approximative :

- Cet exercice peut s'échelonner sur plusieurs rencontres.
- Pour un élève : un maximum d'une minute.
- Pour l'équipe : un maximum de deux minutes.
- Pour l'exercice : un maximum de 20 minutes.

Déroulement de l'exercice :

- L'agent commence par expliquer la personnalité du clown blanc et du clown rouge :

Le clown blanc : le plus brillant, l'autoritaire, le « boss ». Il n'est jamais content.

Le clown rouge : le bouffon, le gaffeur.

- L'élève, seul face au groupe.
- L'élève, dans la peau de son clown, entre en scène et réalise qu'il y a des spectateurs. Réaction : il a peur, il est content, etc.
- Il improvise de 30 secondes à 1 minute sur cette situation.
- Par la suite, le reste du groupe va lui poser des questions (une dizaine) afin d'en savoir un peu plus sur le clown qu'il est (voir questionnaire du personnage p. 130 à 136).
- Il sort de scène en montrant son nez et en regardant le public.
- Deux par deux, face au groupe :
- les élèves choisissent leur clown et préparent une courte scène d'environ deux minutes contenant une **introduction** des clowns, une **action** (aussi banale soit-

elle (perdre quelque chose ou quelqu'un, avoir mal a quelque part, se chicaner, se cacher de quelqu'un, etc.) et une **fin**;

- les deux élèves présentent leur scène devant les autres membres du groupe.

Variante :

- Un participant (clown blanc) est debout sur une ligne imaginaire, le dos tourné au reste du groupe.
- Les clowns rouges avancent lorsque le clown blanc a le dos tourné.
- Lorsqu'il se retourne, les clowns rouges doivent cesser de marcher et de bouger.
- Si le clown blanc voit des clowns qui bougent, ces derniers sont éliminés.
- Le but, pour les clowns rouges, est de parvenir à traverser la pièce en touchant le clown blanc mais sans se faire éliminer par celui-ci. Les réactions doivent être faites selon le clown improvisé.

Notes complémentaires :

- Pour faciliter le jeu, utiliser de courtes scènes déjà écrites et disponibles sur certains sites Web, tels : <www.dramaction.qc.ca>.
- Il est important de souligner que le clown n'est pas obligatoirement de nature comique.
- Cet exercice est bon pour introduire les élèves à la construction d'un personnage.

*Fiche 8***Titre de l'exercice : La tribu****Jeu dramatique**

(Sources : auteure; experts).

Visées thérapeutiques :

- Travailler sur soi et/ou sur l'autre
- Développer l'imaginaire et/ou la créativité
- Apprendre à communiquer

Objectifs artistiques :

- La conscience de soi
- La conscience de l'autre
- La disponibilité physique et mentale
- L'imagination
- L'observation
- La communication
- L'improvisation
- La délinquance permise

Matériel requis : Aucun.

Durée approximative :

- **Pour l'exercice :** un maximum de 20 minutes.

La durée de l'exercice avec un seul messenger prend moins d'une minute.

Déroulement de l'exercice :

- Tout le groupe.
- Au tout début, un élève est choisi d'un commun accord et doit sortir de la classe pendant que le reste du groupe décide du type de tribu qu'il veut représenter (par exemple : de la préhistoire, de robots, de savants fous, de la planète des singes, etc.).
- Par la suite, ils doivent tous se mettre d'accord quant à la langue inventée (des sons, des rythmes, des mouvements, etc.) que leur tribu va utiliser pour communiquer lors de l'exercice.
- Quand la tribu est prête, l'élève, demeuré à l'extérieur, fait son entrée dans la classe et observe les membres de la tribu interagir pendant 10 à 15 secondes.
- Quand l'observateur (le messenger) est prêt, il entre dans l'aire de jeu et annonce au reste de la tribu une mauvaise nouvelle ou une catastrophe (en langue inventée).
- Les membres de la tribu doivent avoir une réaction et interagir à la suite de cette annonce.
- L'agent arrête l'exercice quand il le désire.
- Refaire l'exercice mais avec un messenger différent.

Variantes :

- L'agent a le choix de laisser ou non un temps d'observation au messenger.
- La nouvelle que le messenger apporte peut être de différentes natures (par exemple, une bonne nouvelle, une anecdote comique, une tragédie, etc.).

Notes complémentaires :

- L'agent doit aider les élèves dans le choix de la tribu et du langage pour ne pas laisser le messenger trop longtemps seul à l'extérieur du local.
- Faire tenir le rôle de messenger à chacun des élèves n'est pas obligatoire aux fins de cet exercice.

*Fiche 9***Titre de l'exercice : L'information****Jeu dramatique**

(Sources : Charbonneau, 1995, p. 159; auteure; experts).

Visées thérapeutiques :

- Travailler sur soi et/ou sur l'autre
- Développer l'imaginaire et/ou la créativité
- Apprendre à communiquer

Objectifs artistiques :

- La conscience de soi
- La conscience de l'autre
- La disponibilité mentale
- L'imagination
- La communication
- L'improvisation
- La narration
- L'écriture

Matériel requis : Table, chaises, costumes.

Durée approximative :

- Cet exercice peut s'échelonner sur plusieurs rencontres.
- Pour l'équipe : de 10 à 15 minutes.
- Pour l'exercice : un maximum de 45 minutes à 1 heure pour la représentation.

Cet exercice demande du travail à la maison pour les élèves et s'échelonne sur plusieurs périodes.

Déroulement de l'exercice :

- Une équipe de trois ou quatre élèves, face au groupe.
- Chaque participant de l'équipe doit choisir un article de journal en fonction de ses goûts personnels.
- L'équipe doit ensuite choisir le type d'émission qu'elle veut créer (bulletin de nouvelles, émission d'affaires publiques, artistique, sportive, etc.). Le tout doit être basé principalement sur leur choix d'articles.
- L'équipe se choisit des rôles que l'on retrouve dans une émission d'information : animateur, coanimateur, journaliste, reporter, critique, commentateur, invité, analyste, spécialiste invité, etc. Le choix des personnages doit se faire en fonction du type d'émission voulu et des articles choisis.
- L'équipe écrit l'enchaînement de l'émission en sélectionnant certains articles tirés de leurs choix. Elle peut ajouter des publicités ou un bulletin météo, par exemple, pour agrémenter son émission; le but est d'être original.

- Chaque membre de l'équipe doit travailler son article ou sa partie de texte (lecture, compréhension, analyse, etc.) de manière à pouvoir en faire rapport dans l'émission.
- L'équipe fait quelques répétitions avant de présenter son émission au reste du groupe.

Variante :

- Il est intéressant de filmer les représentations et de les visionner par la suite.

Notes complémentaires :

- L'agent doit préparer une feuille protocolaire pour les élèves contenant toutes les démarches à suivre (cf. Appendice F).
- Quand vient le temps de la répétition en équipe, il est utile de préparer des moments où chaque équipe répète avec l'agent pour assurer un certain suivi pour la conception de l'émission et ainsi s'assurer de répéter ce que l'on veut présenter.
- C'est un exercice qui apprend aux élèves le travail d'équipe.
- Le travail de compréhension de l'article peut se faire dans le cadre du cours de français.

*Fiche 10***Titre de l'exercice : Le cri****Jeu dramatique**

(Sources : Gravel & Azzola, 1989, p. 71; Carbonneau, Dubois, Marinier, & Théberge, 1987, p. 45, n° 42; auteure; experts).

Visées thérapeutiques :

- Travailler sur soi et/ou sur l'autre
- Développer l'imaginaire et/ou la créativité
- Apprendre à gérer et/ou à identifier ses émotions (ses pulsions)

Objectifs artistiques :

- La conscience de soi
- La confiance
- La disponibilité physique, émotive et mentale
- L'émotion
- La communication
- La respiration
- La délinquance permise

Matériel requis : Aucun.

Durée approximative :

- Pour un participant : un maximum d'une minute.
- Pour l'exercice : un maximum de 20 minutes.

Déroulement de l'exercice :

- Seul face au groupe.
- Chaque élève doit choisir cinq sentiments (cf. Appendice D).
- Chaque élève doit trouver un son et un geste qui expriment bien chacun des sentiments choisis.
- Chacun à tour de rôle, ils présentent leurs cinq sentiments (avec sons et gestes) au groupe qui lui, doit identifier les sentiments en question.
- L'exercice se termine lorsque tous les élèves se sont produits devant le groupe.

Variantes :

- Les sons peuvent être remplacés par une phrase en lien ou non avec le sentiment exprimé. (Exemple : le sentiment = la colère → la phrase : J'aime les pommes vertes.)
- Tout le groupe se place en cercle. À tour de rôle, chacun fait un cri (joie, peur, surprise, etc.) que les autres reprennent, accompagné d'un mouvement de leur choix. Ils reprennent seulement le cri, les mouvements doivent être différents.

Notes complémentaires :

- Une rétroaction est importante à faire après cet exercice.

*Fiche 11***Titre de l'exercice : L'oubli****Jeu dramatique**

(Sources : Gravel & Azzola, 1989, p. 151; auteure; experts).

Visées thérapeutiques :

- Travailler sur soi et/ou sur l'autre
- Développer l'imaginaire et/ou la créativité
- Apprendre à communiquer

Objectifs artistiques :

- La conscience de soi
- La conscience de l'autre
- La disponibilité émotionnelle et mentale
- L'imagination
- La communication
- L'improvisation

Matériel requis : Aucun

Durée approximative :

- Pour l'équipe : un maximum d'une minute et demie en inversant les rôles.
- Pour l'exercice : un maximum de 20 minutes.

Déroulement de l'exercice :

- Deux par deux, face au groupe.
- Les deux élèves se placent dans l'aire de jeu dans une mise en situation simple (exemple : deux amis, un couple, des collègues de travail, deux ennemis, etc.).
- Ils doivent ensuite se quitter de manière simple : l'un et l'autre allant dans des directions opposées.
- Au signal donné par l'agent, l'élève, côté jardin (cf. Appendice H), revient vers l'autre et lui dit : « J'avais oublié de te dire... ». Il doit improviser une courte narration sur l'oubli en question, jusqu'à conclure.
- L'équipe doit reprendre le même processus mais en inversant les rôles.
- L'exercice se termine lorsque toutes les équipes ont pu effectuer leur courte improvisation sur scène.

Variante :

- Pour mettre un peu de théâtralité, l'un peut ne pas être intéressé par l'autre.

La construction du personnage. Cette section porte sur la construction d'un personnage. Elle comprend une courte explication de ce principe de jeu ainsi que les fiches descriptives qui expliquent les exercices reliés à la construction d'un personnage.

Le personnage offre aux élèves l'occasion de se mettre dans la peau de quelqu'un d'autre, que celui-ci leur ressemble ou non. Dans tous les cas, les élèves doivent utiliser leur propre couleur (personnalité) pour construire leur personnage et soutenir leur interprétation. Ils doivent être conscients qu'ils jouent quelqu'un d'autre, mais que rien ne les empêche d'exprimer, via les répliques, « (...) les tensions et les questions qui les tourmentent tout en vivant réellement les émotions du personnage » (Fleury, Marazzani, & Saucier, 2003, p. 2). Si l'élève s'implique vraiment dans la construction de son rôle, il peut, à l'aide de ce dernier, comprendre certaines facettes de sa propre personnalité.

Les élèves doivent utiliser leurs propres émotions et sensations dans le but de les comprendre et de mieux les intégrer en situation de conflit. L'interprétation du rôle devient le « masque » pour protéger l'interprète et permettre à ce dernier de se mettre à nu face à ses émotions, sans même que les camarades ne s'en aperçoivent. Plus le rôle lui ressemble, plus il apprend à aimer son personnage et, par le fait même, plus il apprend à s'aimer soi-même.

La construction d'un personnage comporte deux volets : le volet extérieur et le volet intérieur. Constantin Stanislavski, comédien, metteur en scène, théoricien et

professeur d'art dramatique russe, qui a marqué son époque, nous indique que l'on « (...) peut construire l'aspect extérieur du personnage de deux façons : ou bien par intuition ou bien par des moyens purement techniques et mécaniques extérieurs » (Stanislavski, 1984, p. 25). L'intuition, surtout lorsqu'on travaille avec des jeunes « à risque », est souvent une bonne solution. Le rôle de l'agent consiste à guider les jeunes, à leur indiquer quoi regarder pour bien appuyer leur intuition (voir le questionnaire du personnage, p. 130 à 136). Par contre, l'agent doit posséder un minimum de connaissances dans la direction d'acteur. En ce qui concerne les moyens plus techniques d'aborder un rôle, Girard et Vallières (1988) ont écrit un livre complet qui explique concrètement chacune des techniques utilisées, par exemple : les actions psychologiques, la mise en scène et des mécaniques exploitées, les répétitions, etc. Nous suggérons de s'y référer concernant l'expérience avec des élèves lors d'un spectacle de fin d'année scolaire. Certains thèmes comme les répétitions, la générale et la mise en scène sont présentés plus loin dans ce chapitre (voir la section sur les types de spectacles).

Le volet intérieur, pour sa part, est motivé par le texte et les réactions des autres sur scène. Pour interpréter un personnage, il faut savoir que chacune des répliques dites a droit à une réaction verbale ou physique de l'autre, aidé du sous-texte (voir glossaire, appendice H) (Stanislavski, 1984). Pour jouer un personnage, le rapport avec les autres sur scène est primordial pour nourrir son interprétation. La réaction de l'autre est le tremplin de la prochaine réplique. Souvent, dans les cours de théâtre, les professeurs

vont expliquer ce concept à l'aide d'une balle de tennis; chaque réplique dite est une balle lancée à l'autre. On peut même utiliser cette symbolique pour en faire un exercice en soi.¹

La construction physique du personnage est aussi un aspect très important. Plusieurs d'entre eux vont vers l'imitation ou un style de jeu qui les sécurise (Charbonneau, 1995). Il faut cependant passer par ces stades primaires pour pouvoir aller au-delà de la simple imitation. Dans les exercices qui suivent, l'imitation est un atout, car les exercices proposés se révèlent une bonne préparation pour l'interprétation d'un personnage lors d'un spectacle. « Dans une perspective de préparation à l'invention ou à l'interprétation d'une séquence dramatique, l'accent sera mis sur les descriptions des moyens langagiers ou techniques utilisés, sur les liens entre eux susceptibles de nourrir le jeu » (MELS, 2006b, p. 14). Les jeunes « à risque » trouveront les moyens langagiers utiles dans la construction de leur personnage grâce aux exercices proposés ci-dessous.

¹ Lorsque l'on travaille de courtes scènes à deux, l'exercice de la balle consiste à se lancer une balle de tennis tout en disant le texte de la scène. À chaque fois qu'un personnage parle, il doit lancer la balle à son partenaire et ainsi de suite. « Il est indispensable de renvoyer la balle, d'accepter la complicité de l'imaginaire qui permet que les événements surviennent, que des relations se tissent peu à peu à partir d'une consigne aussi vague » (Ryngart, 1996, p. 56).

*Fiche 1***Titre de l'exercice : Imitez-moi****Construction du personnage**

(Sources : Héril & Mégrier, 1994, p. 71; auteure; experts).

Visées thérapeutiques :

- Travailler sur soi et/ou sur l'autre
- Développer l'imaginaire et/ou la créativité
- Apprendre à communiquer
- Apprendre à gérer et/ou à identifier ses émotions (ses pulsions)

Objectifs artistiques :

- La conscience de soi
- La conscience de l'autre
- La disponibilité physique, émotionnelle et mentale
- L'imagination
- L'observation
- La communication
- L'improvisation

Matériel requis : Aucun.

Durée approximative :

- Par élève : un maximum de 30 secondes.
- Pour l'équipe : un maximum de deux minutes.
- Pour l'exercice : un maximum de 20 minutes.

Déroulement de l'exercice :

- Seul face au groupe.
- Les élèves sont assis au bord de l'aire de jeu.
- L'un d'eux vient au milieu de l'aire de jeu et prononce une phrase de son choix, avec une intonation très précise (sentiments, personnages), accompagnée de gestes et d'expressions simples.

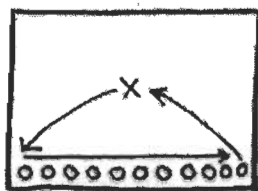


Figure 14. Ordre de passage sur l'aire de jeu

- Chaque élève, à tour de rôle, vient reproduire ce que l'élève précédent a lui-même reproduit (jeu du téléphone).
- L'exercice se termine quand tous les élèves ont eu l'occasion d'imiter quelqu'un d'autre.

Variantes :

Deux par deux, face au groupe :

- l'équipe se concerte pendant un maximum de 10 minutes. Chacun pose des questions à son coéquipier pour mieux connaître son personnage. Ils doivent observer les gestes, les manies, les expressions et le ton de voix du partenaire.
- puis, à tour de rôle, chacun va présenter son partenaire au groupe en l'imitant et en parlant au « je », devant le groupe.

Tout le groupe marche librement dans l'espace :

- à un signal donné, tout le groupe arrête de marcher et un élève interprète le personnage de son choix.
- il recommence à marcher parmi les autres pour les contaminer, en les touchant à une partie du corps.
- le contaminé prend, lui aussi, la peau du personnage proposé et propage la contamination jusqu'à ce que tout le monde interprète le personnage du début.
- à un signal donné, les élèves reprennent la marche neutre (cf. Appendice H) dans l'espace, pour ainsi recommencer le processus.

Notes complémentaires :

- Il est bien de prévenir que l'imitation n'est pas faite méchamment. Les sujets imitent un personnage et non pas une personne (il faut aussi que l'élève apprenne à se moquer de lui-même).

*Fiche 2***Titre de l'exercice : Le conflit****Construction du personnage**

(Sources : Choque, 1995, p. 47, n° 123; auteure; experts).

Visées thérapeutiques :

- Travailler sur soi et/ou sur l'autre
- Développer l'imaginaire et/ou la créativité
- Apprendre à communiquer
- Apprendre à gérer et/ou à identifier ses émotions (ses pulsions)

Objectifs artistiques :

- La conscience de soi
- La conscience de l'autre
- La confiance
- La disponibilité émotionnelle et mentale
- L'imagination
- L'observation
- L'émotion
- La communication

- L'improvisation
- La délinquance permise

Matériel requis : Listes de lieux et de personnages (cf. Appendices C et E).

Durée approximative :

- Pour l'équipe : un maximum de deux minutes.
- Pour l'exercice : un maximum de 30 minutes.

Déroulement de l'exercice :

- Deux par deux, face au groupe.
- Chacun des élèves doit camper un personnage. Les personnages vont devoir entrer en conflit l'un avec l'autre. (Exemples de personnages qui peuvent entrer en opposition : enfant/parents, employé/patron, professeur/élève, etc.).
- L'agent doit allouer quelques minutes à la concertation des équipes; minutes pendant lesquelles les équipes devront identifier un conflit par une introduction à leur conflit, un développement du conflit lui-même et une conclusion.
- L'exercice se termine lorsque toutes les équipes se sont produites devant le groupe.

Variante :

- L'agent prépare un chapeau avec des noms de lieux et de conflits (sélectionnés selon la réalité des élèves) et un autre avec des noms de personnages (cf. Appendices C et E).
- L'équipe pige un lieu et un conflit.
- Chaque membre de l'équipe pige un personnage.
- À partir de ces contraintes imposées, l'équipe doit construire la situation de conflit.

Notes complémentaires :

- Les histoires doivent être prises dans la réalité quotidienne de l'élève pour faciliter l'intégration des visées thérapeutiques.
- Une rétroaction est importante à faire à la suite de cet exercice.

*Fiche 3***Titre de l'exercice : La fenêtre****Construction du personnage**

(Sources : Héril & Mégrier, 1994, p. 86; auteure; experts).

Visées thérapeutiques :

- Travailler sur soi et/ou sur l'autre
- Développer l'imaginaire et/ou la créativité
- Apprendre à communiquer

Objectifs artistiques pédagogiques :

- La conscience de soi
- La conscience de l'autre
- La confiance
- La disponibilité physique, émotionnelle et mentale
- L'imagination
- La communication
- L'improvisation
- La narration
- L'interprétation

Matériel requis : Les types de personnages et types d'actions (cf. Appendices C et G).

Durée approximative :

- Cet exercice peut s'échelonner sur plusieurs rencontres.
- Par élève : un maximum de deux minutes.
- Pour l'exercice : un maximum de 30 minutes.

Déroulement de l'exercice :

- Seul face au groupe.
- L'élève est dans l'aire de jeu et il regarde par une fenêtre imaginaire un événement que les autres ne peuvent voir (accident, altercation, rencontre amoureuse, arrivée d'un vaisseau spatial, parade, etc.).
- Il doit décrire l'événement dans les détails, par la parole, des réactions, des mimiques et des gestes en rendant à l'histoire toute sa densité pour que le reste du groupe puisse ressentir l'intensité de l'évènement.
- L'élève doit interpréter un personnage pour raconter l'histoire.
- L'exercice se termine lorsque tous les participants ont pu raconter sur scène l'évènement.

Variantes :

- On peut aussi utiliser la pigne d'un personnage et celle d'une action pour faciliter la construction de l'improvisation.

- On peut aussi utiliser un personnage interprété dans le spectacle de fin d'année.

Notes complémentaires :

- Pour faciliter la tâche à l'agent et aux élèves, le monologue peut être un texte déjà écrit, trouvé dans un roman, dans une bande dessinée, un conte, un texte de théâtre, dans un recueil de poésie, etc. Les élèves peuvent même écrire leurs propres textes dans le cadre du cours de français.
- La durée de deux minutes peut être longue et difficile pour un élève « à risque » mais c'est important qu'il explore et assume son temps seul sur la scène. L'agent peut diminuer la durée pour apaiser le stress des élèves et leur permettre de mieux vivre le défi du monologue.
- Le personnage devient alors « l'objet transitionnel » utile pour permettre à l'élève d'augmenter sa confiance en lui.

*Fiche 4***Titre de l'exercice : Le banc****Construction du personnage**

(Sources : auteure; experts).

Visées thérapeutiques :

- Travailler sur soi et/ou sur l'autre
- Développer l'imaginaire et/ou la créativité
- Apprendre à communiquer

Objectifs artistiques :

- La conscience de soi
- La conscience de l'autre
- La disponibilité physique, émotionnelle et mentale
- L'imagination
- L'observation
- La communication
- L'improvisation
- L'interprétation

Matériel requis : Deux chaises ou un banc, les types de personnages et d'actions (cf. Appendices C et G).

Durée approximative :

- Pour l'équipe : un maximum d'une minute.
- Pour l'exercice : un maximum de 20 minutes.

Déroulement de l'exercice :

- Deux par deux, face au groupe.
- Un premier élève, dans la peau d'un personnage, est assis sur un banc de parc.
- Un deuxième personnage arrive dans l'aire de jeu et vient lui aussi s'asseoir sur le banc.
- Les deux personnages doivent établir un contact entre eux, sous forme d'une courte improvisation de 30 secondes à 1 minute.
- L'élève qui était le premier assis doit être le premier à quitter l'aire de jeu, pour ainsi faire place à un autre personnage.
- Et ainsi de suite, jusqu'à ce que tout le groupe soit passé sur le banc.

Variantes :

- Avant que les personnages n'entrent en scène, l'agent peut leur chuchoter un secret à l'oreille. Ce secret doit être en lien avec le type de personnage incarné. (Des exemples de secrets : tu as volé son portefeuille; tu es en amour avec lui ou elle; tu es son fils ou sa fille mais il ne le sait pas, etc.) Cela a pour effet d'apporter un autre niveau de jeu chez les élèves.

- L'agent peut demander également aux participants de piger un personnage et une action.
- On peut faire le même processus d'improvisation en simulant une salle d'attente ou un ascenseur.
- Cet exercice peut être fait en utilisant le processus de « l'impro clap »¹.

Notes complémentaires :

- L'élève doit profiter pleinement de ce type d'exercices pour explorer le plus possible des personnages divers et originaux.

¹ « L'impro clap » est un processus qui consiste à enchaîner plusieurs très courtes improvisations (de 5 à 45 secondes) à deux. Les élèves qui observent, doivent frapper dans leurs mains pour figer l'improvisation en cours. Les deux joueurs doivent garder la pose et l'élève qui a frappé vient prendre la place du participant en jeu depuis le plus longtemps.

*Fiche 5***Titre de l'exercice : Le questionnaire du personnage****Construction
du personnage**

(Sources : Charbonneau, 1995, p. 157 à 181; auteure; experts).

Ce questionnaire ne contient pas de visées thérapeutiques particulières ni d'objectifs artistiques mais il est un excellent point de départ pour introduire les jeunes à la construction d'un personnage. C'est un questionnaire à utiliser lorsque les jeunes travaillent un personnage lors d'un spectacle ou d'un travail à long terme. Cela peut aussi servir lors d'une évaluation, pour l'attribution d'une note, non pas sur les bonnes ou mauvaises réponses, mais plutôt sur la pertinence et la logique des réponses face aux personnages choisis. Il est aussi très utile pour guider les élèves dans les exercices d'art dramatique. On peut très bien utiliser quelques-unes des questions pour leur montrer qu'il est essentiel de connaître certaines choses sur le personnage avant de s'approprier l'aire de jeu.

Exemples de questions visant à connaître la base de notre personnage :

- Son nom?
- Son âge?
- Son travail?
- Ses qualités?

- Ses défauts?
- Son apparence physique?
- Est-ce un personnage principal, secondaire, figurant ou autre?

Le questionnaire du personnage (Charbonneau, 1995)

ART DRAMATIQUE**Le personnage**

1. NOM : _____ PRÉNOM : _____

2. ÂGE : _____

3. OCCUPATION : (que fait-il dans la vie?)

p. ex., dentiste, vendeuse, chômeur, élève au secondaire, ne travaille pas, car il est millionnaire, pilote, artiste peintre, etc.

4. A) QUALITÉS : _____

B) DÉFAUTS : _____

(Pour les exemples, voir les feuilles qualités/défauts distribuées en classe)

5. ATTITUDE PHYSIQUE :

A) MAINTIEN : _____

B) DÉMARCHE : _____

C) GESTUELLE : _____

6. INFORMATIONS SUPPLÉMENTAIRES SUR LE PERSONNAGE : (loisirs, voix, accent, manie, etc.)

B.1 GRILLE D'OBSERVATION MODÈLE

ATELIER : _____

IDENTIFICATION DE L'ÉLÈVE : ÉLÈVE NO _____

1. Quel type de personnage est-ce?

		masculin	féminin	non déterminé
humain	_____	_____	_____	_____
animal	_____	_____	_____	_____
objet	_____	_____	_____	_____
végétal	_____	_____	_____	_____
fantastique	_____	_____	_____	_____
autre	_____	_____	_____	_____

2. Dans quel groupe d'âge se situe le personnage?

tout-petits _____ enfants _____ adolescents 12/15 _____
 adolescents 16/18 _____ adultes _____ troisième âge _____
 autre _____ spécifiez _____

3. Le personnage a-t-il un nom propre?

oui _____ non _____

4. Quelle est la nationalité du personnage?

si déterminée, laquelle? _____

non déterminée _____

5. Quel est le métier ou l'activité professionnelle du personnage?

spécifié _____ non spécifié _____

si spécifié, lequel (laquelle) :

artistique _____ direction _____ cadre _____ service _____

commerce _____ profession libérale _____ ouvrier _____

justice _____ étudiant/élève _____ homme/femme au foyer _____

chômeur _____ autre _____

6. Le personnage a-t-il un caractère clairement défini? (par son attitude générale et/ou son discours)

oui _____ non _____

si oui, lequel? _____

Quelles sont ses qualités? _____

Quels sont ses défauts? _____

7. Le personnage a-t-il une façon particulière de parler? (rythme, intonations, prononciation, accent autre que celui de l'élève)

oui _____ non _____

si oui, laquelle? _____

8. Le personnage a-t-il une attitude physique particulière? (maintien et démarche autres que ceux de l'élève)

oui _____ non _____

si oui, laquelle? – son maintien : _____

– sa démarche : _____

9. Le personnage a-t-il une manie ou un tic nerveux?

oui _____ non _____

si oui, laquelle ou lequel? _____

10. La gestuelle utilisée par l'élève correspond à son personnage _____

aucune gestuelle particulière (la même que celle de l'élève) _____

11. L'élève utilise-t-il des accessoires?

oui _____ non _____

si oui, lesquels? _____

L'élève utilise-t-il des éléments de costume et/ou des costumes?

oui _____ non _____

si oui, lesquels? _____

L'élève utilise-t-il la technique du mime?

oui _____ non _____

pour quelle(s) raison(s)? _____

L'élève utilise-t-il le masque?

oui _____ non _____

L'élève utilise-t-il un de ces éléments par nécessité?

oui _____ non _____

12. Comment le personnage se déplace-t-il dans l'espace de jeu? _____

Sur quel rythme se déplace-t-il? _____

13. Quel est le rapport entre le personnage et le contexte social de son insertion?

parent _____ famille élargie _____ ami(e) _____

couple _____ travail _____ scolaire _____ aide _____

grands-parents _____ autre _____

combinaison de plusieurs rapports

14. Dans la situation, le personnage est-il un(e)...?

héros/héroïne _____ personnage pivot _____ personnage

secondaire _____ personnage figurant _____

15. Le personnage est-il...?

une idée _____ un genre _____ un stéréotype _____

un concept _____ un rôle « connu » _____ imprécis _____

16. L'élève joue-t-il de façon...?

psychologique _____ réaliste _____ fantaisiste _____

dramatique _____ mélodramatique _____ absurde _____

satirique _____ ritualiste _____ comique _____

sérieuse _____ stylisée _____ pathétique _____

burlesque _____ abstraite _____ mimétique _____

héroïque _____ l'élève ne joue pas _____

17. Y a-t-il un rapport entre le personnage et le public?

oui _____ non _____

si oui, lequel? _____

Y a-t-il un rapport entre l'élève et le public?

oui _____ non _____

si oui, lequel? _____

18. Le personnage est-il constant?

oui _____ non _____

La construction physique du personnage est-elle constante?

oui _____ non _____

Quel est le rapport de l'élève/acteur avec son personnage? _____

La danse

Cette section contient 15 exercices en danse, proposés sous deux domaines différents soit le réchauffement (avec un total de six exercices) et la création corporelle (avec un total de neuf exercices). Dans les paragraphes suivants se trouve une description des deux domaines rattachés à la danse, soit le réchauffement et la création corporelle. Viennent ensuite les fiches descriptives de ces exercices.

Aux fins de ce mémoire, l'un des buts premiers de la danse est d'arriver à répartir l'énergie ressentie dans tout le corps avec l'aide de la respiration et du mouvement; soit par le mime (la pensée qui amène le corps), par la danse (le corps qui amène la pensée) ou par la détente (le calme et la concentration de l'esprit et du corps), et ce, à travers le temps et l'espace. « Ce besoin n'est ni futile, ni superflu. Il révèle au contraire que quelque chose d'essentiel se manifeste par ce moyen et nous conduit sur la voie du dépassement de l'ordre, de la loi, de la règle imposée par le langage » (MELS, 2006b, p. 38).

Dans les exercices corporels, le mouvement amène une implication émotive et efficace au niveau de la dépense énergétique de la part de ceux qui l'exécutent. L'économie du mouvement est également essentielle par le choix de l'expression et de l'isolation des muscles utilisés pour exécuter le mouvement. L'économie du mouvement

se manifeste dans l'abolition des gestes inutiles lors de l'expression du message. « Cet effort de relaxer son corps, à l'exception d'un endroit spécifique, nous apprend à canaliser notre énergie et à l'utiliser efficacement » (Gravel & Azzola, 1989, p. 251).

Le réchauffement. Les exercices concernant le réchauffement ne se comparent pas avec ceux que l'on peut retrouver dans les centres de conditionnement physique. Ce sont majoritairement des exercices de mime, de danse et de théâtre servant spécifiquement à l'éveil des muscles, de chaque partie du corps et à l'approche physique de l'autre. Le principe est d'amener les corps à l'action par la détente et le renforcement des muscles pour éventuellement être plus à l'aise sur scène. L'équilibre, la souplesse, l'exactitude, la légèreté, le sens du rythme, le contact avec l'autre, la sensation et l'écoute corporelle sont autant de dynamiques travaillées dans le réchauffement, donc, des exercices qui font découvrir l'expressivité corporelle naturelle chez chacun.

Pour qu'un réchauffement soit complet, il doit comporter quatre éléments pour un bon éveil du corps : de la détente (réveiller les parties du corps dans la lenteur et la passivité), du « cardio » (mouvement entraînant un rythme cardio-respiratoire accéléré), le renforcement des muscles (mouvement exigeant une tension voulue des muscles dans une partie du corps ciblée) et l'étirement des muscles (extension d'une partie du corps jusqu'à l'obtention d'un étirement). Les exercices qui suivent travaillent l'un de ces quatre éléments ou, simplement, tous les quatre éléments types du réchauffement, en vue de préparer les jeunes à la création corporelle. Par ailleurs, faire bouger les jeunes, soit

par le sport, l'entraînement, les réchauffements ou la danse, permet à ceux-ci d'évacuer le négatif et les rend plus aptes et plus disponibles à un travail sur eux-mêmes. Une des expertes consultées, Katy Boucher, souligne que c'est une prise de conscience qui permet à l'élève de mieux contrôler ses actions et ses réactions. Ainsi, il sera plus libre d'être ce qu'il est.

*Fiche 1***Titre de l'exercice : La marionnette à fil****Le réchauffement**

(Sources : École de mime de Montréal; auteure; Carbonneau, Dubois, Marinier, & Théberge, 1987, p. 41, n° 16).

Visées thérapeutiques :

- Travailler sur soi et/ou sur l'autre
- Développer l'imaginaire et/ou la créativité
- Apprendre à communiquer

Objectifs artistiques :

- La conscience de soi
- La conscience de l'autre
- La confiance
- La disponibilité physique et mentale
- La concentration
- La communication
- Le contact
- Le renforcement des muscles
- La détente

Matériel requis : Aucun.

Durée approximative :

- Pour l'équipe : un maximum de cinq minutes avant d'inverser les rôles.
- Pour l'exercice : un maximum de 15 minutes.

Déroulement de l'exercice :

- Deux par deux.
- L'équipe choisit qui manipule la marionnette et qui est la marionnette.
- L'élève qui fait la marionnette s'assoit « en indien ».
- Le manipulateur doit donner différentes positions physiques à la marionnette en actionnant les ficelles imaginaires qui retiennent chacune des articulations du corps. Par ce procédé, il doit amener la marionnette en position debout et la faire bouger dans l'espace. Le manipulateur doit faire passer la marionnette par des positions complexes qui permettent de renforcer des muscles précis. De plus, il doit prévoir certains moments de détente pour permettre à la marionnette de se reposer les muscles.

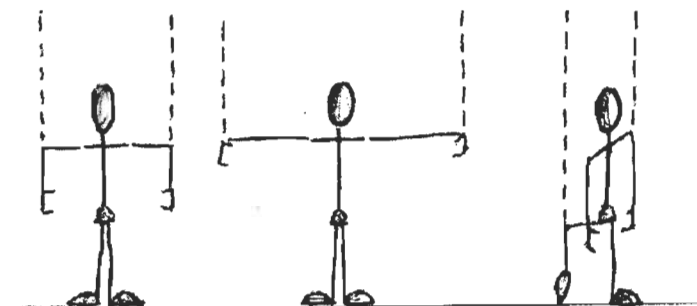


Figure 15. Exemples de positionnement des ficelles imaginaires aux articulations

- Après quelques minutes, le manipulateur devient marionnette et vice versa.
- L'exercice se termine lorsque les deux partenaires ont expérimenté les rôles de la marionnette et du manipulateur.

Variantes :

La marionnette à gaine. Seul sous globe (cf. Appendice G).

- L'élève doit imaginer qu'il est accroché à une main par le bas du dos.
- Il doit se déplacer dans l'espace en observant comment son corps bouge.
- Après quelques secondes, les élèves commencent à interagir entre eux.

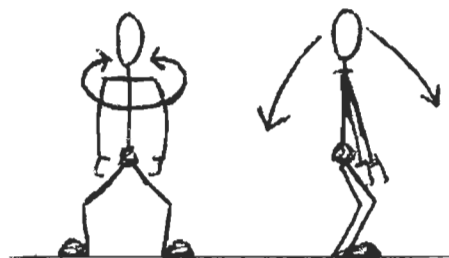


Figure 16. Exercice avec jambes en semi-flexion et haut du corps travaillant en rotation (droite et gauche) et en profondeur (avant et arrière)

La marionnette de cou. Deux par deux.

- La marionnette est debout. Le manipulateur se place derrière elle et pose les doigts de sa main sur le cou et la nuque de la marionnette.
- Le principe est de déplacer la marionnette dans l'espace que par les indications subtiles de la main sur le cou de cette dernière. C'est surtout la tête qui va s'exprimer durant la marche.
- Des interactions entre les marionnettes sont toujours possibles.

Notes complémentaires :

- La marionnette ne doit pas contrôler ses mouvements. Elle doit seulement exécuter le mouvement demandé, dans la direction voulue.
- Cet exercice permet de familiariser les élèves avec le contact physique par de petits gestes simples qui ne mettent personne mal à l'aise.

*Fiche 2***Titre de l'exercice : L'éveil du corps****Le réchauffement**

(Sources : auteure; École de mime de Montréal; Carbonneau, Dubois, Marinier, & Théberge, 1987, p. 52, n° 34).

Visées thérapeutiques :

- Travailler sur soi et/ou sur l'autre
- Développer l'imaginaire et/ou la créativité
- Apprendre à communiquer
- Apprendre à gérer et/ou à identifier ses émotions (ses pulsions)

Objectifs artistiques :

- La conscience de soi
- La disponibilité physique, émotive et mentale
- La respiration
- Le renforcement des muscles
- La détente
- L'étirement
- Le cardio-respiratoire

Matériel requis : Musique, système d'amplification pour la musique.

Durée approximative :

- Pour l'exercice : un maximum de cinq minutes.

Déroulement de l'exercice :

- Seul, sous globe.
- Chaque élève est couché au sol, sur le dos, les yeux fermés.
- L'agent met une musique calme de son choix ou au goût des élèves. Le rythme doit être calme lent.
- L'agent laisse quelques secondes aux élèves pour s'imprégner de la musique. Puis, il leur demande de prendre conscience de leur respiration et de la mettre en harmonie avec la musique.
- Après quelques secondes, toujours sous les indications de l'agent, les élèves commencent à bouger leur corps ou une partie de leur corps et ce, le plus lentement possible (par exemple, la main, un pied, etc.).
- Après une progression lente du mouvement et du rythme, les élèves doivent se retrouver debout, avec le moins d'effort possible, les yeux toujours fermés.
- Tous doivent s'efforcer de sentir l'effet de leurs pieds sur le sol et de leur présence debout.
- L'agent demande aux élèves d'ouvrir tranquillement les yeux et d'observer où ils sont dans l'espace de jeu qui se trouve près d'eux.
- Après quelques secondes, les élèves peuvent commencer à marcher dans l'espace et augmenter tranquillement le rythme de marche jusqu'à la course.

- Après quelques secondes de course, l'agent demande de revenir à une marche neutre.
- Pour clore l'exercice, les élèves entrent en relation les uns avec les autres, les remarquant, leur souriant, etc., sans parler.
- L'exercice se termine au signal de l'agent.

Variante :

- Le même principe mais les élèves débutent l'exercice en position debout et le terminent couchés.

Notes complémentaires :

- Lorsque tous les élèves sont en position debout, un changement de musique, plus rythmée est très intéressant, pour dynamiser le corps à son maximum.
- Le principe d'être sous globe permet aux élèves d'explorer avec moins de gêne.
- La musique apporte ici une relation entre le corps et les émotions.

*Fiche 3***Titre de l'exercice : La cible****Le réchauffement**

(Sources : Héril & Mégrier, 1994, p. 61; auteure; experts).

Visées thérapeutiques :

- Travailler sur soi et/ou sur l'autre
- Développer l'imaginaire et/ou la créativité
- Apprendre à gérer et/ou à identifier ses émotions (ses pulsions)

Objectifs artistiques :

- La conscience de soi
- La disponibilité physique, émotionnelle et mentale
- L'imagination
- L'émotion
- La respiration
- Le renforcement des muscles
- Le cardio-respiratoire
- La délinquance permise

Matériel requis : Papier et crayons.

Durée approximative :

- Pour l'exercice : un maximum de 10 minutes.

Déroulement de l'exercice :

- Seul, sous globe.
- Les élèves doivent visualiser une cible symbolique localisée à environ 50 cm devant eux.
- Au centre de cette cible se trouvent placées symboliquement les inhibitions, les craintes et les peurs des jeunes.
- Au signal de l'agent, chacun replie les bras, poings fermés (sur l'inspiration) et vient ensuite briser la cible symboliquement (sur l'expiration), comme un boxeur qui frappe dans le vide.
- Après ce défoulement, les participants doivent faire mine de ramasser les débris de la cible, de manière originale.

Variante :

- L'ajout de cris et de sons est possible.

Notes complémentaires :

- Cet exercice peut être accompagné par une musique entraînante et rythmée.

- Après l'exercice, nous conseillons d'avoir du papier et des crayons disponibles pour que les élèves puissent écrire ce qu'ils ressentent à la suite de cet atelier.

Une rétroaction est importante à faire après cet exercice.

*Fiche 4***Titre de l'exercice : Les diagonales inventées****Le réchauffement**

(Sources : Gendron, Royer, & Morand, 2005; Carbonneau, Dubois, Marinier, & Théberge, 1987, p. 17, n° 7; auteure; experts).

Visées thérapeutiques :

- Travailler sur soi et/ou sur l'autre
- Développer l'imaginaire et/ou la créativité
- Apprendre à communiquer
- Apprendre à gérer et/ou à identifier ses émotions (ses pulsions)

Objectifs artistiques :

- La conscience de soi
- La conscience de l'autre
- La confiance
- La disponibilité physique et mentale
- L'imagination
- L'observation
- La concentration
- La communication
- La respiration

- Le renforcement des muscles
- Le cardio-respiratoire

Matériel requis : Musique, système d'amplification pour la musique.

Durée approximative :

- Pour l'exercice : un maximum de 10 minutes.

Déroulement de l'exercice :

- Tout le groupe.
- Tout le groupe se place dans un même coin du local, les uns derrière les autres.
- L'agent met une musique entraînante.
- Chacun à tour de rôle, en commençant par le premier de la ligne, auront à exécuter un mouvement répétitif de leur choix sur le rythme de la musique, et ce, jusqu'à l'autre bout du local (en diagonale).
- Les autres élèves doivent imiter l'élève qui initie le mouvement.
- Une fois la diagonale terminée, chacun retourne au point de départ dans le local.
- L'élève qui a initié le mouvement prend place à la fin de la ligne et c'est au tour du deuxième élève à initier un mouvement, toujours sur le rythme de la musique et en diagonale jusqu'à l'autre bout du local.
- Le réchauffement se termine lorsque tous les élèves ont pu initier un mouvement.

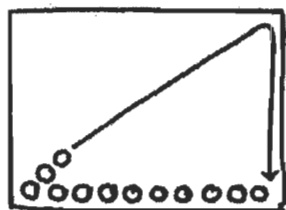


Figure 17. Parcours à exécuter

Notes complémentaires :

- L'agent peut changer le rythme de la musique en commençant par une musique plus calme, puis enchaîner avec une musique plus rythmée et terminer avec une musique plus calme.
- L'exercice peut se faire sans musique.
- C'est le moment idéal pour les élèves de lâcher leur fou et leur trop-plein d'énergie.

*Fiche 5***Titre de l'exercice : Le cercle polarisant****Le réchauffement**

(Sources : Héril & Mégrier, 1994, p. 44; auteure; experts).

Visées thérapeutiques :

- Travailler sur soi et/ou sur l'autre
- Apprendre à communiquer
- Apprendre à gérer et/ou à identifier ses émotions (ses pulsions)

Objectifs artistiques :

- La conscience de soi
- La conscience de l'autre
- La disponibilité physique, émotionnelle et mentale
- La concentration
- La communication
- La respiration
- Le contact
- La détente
- L'étirement

Matériel requis : Aucun.

Durée approximative :

- Par élève couché : un maximum d'une minute.
- Pour l'exercice : un maximum de 10 minutes.

Déroulement de l'exercice :

- En équipe de six ou sept.
- Une personne de l'équipe s'allonge au sol sur le dos et s'installe confortablement les bras le long du corps, les yeux fermés.
- Les autres membres de l'équipe se positionnent autour d'elle, les yeux fermés également.
- Tous effectuent en même temps trois profondes respirations.
- Puis, chacun leur tour, ils placent leurs mains comme l'indique l'illustration à la fin de cette fiche. Ils peuvent toucher ou non leur coéquipier étendu sur le sol. Cela demeure à la discrétion de l'élève.
- Chacun doit être détendu et serein afin que le contact (l'énergie) avec l'élève couché soit simple et agréable.
- Une fois que tout le monde est bien placé, on laisse circuler l'énergie sans que le mental n'intervienne et ce, pendant environ une minute.
- Une fois le temps écoulé, un autre élève s'étend sur le dos, les yeux fermés, et on recommence l'opération.

- L'exercice se termine lorsque tous les élèves de l'équipe se sont étendus sur le dos.

Variante :

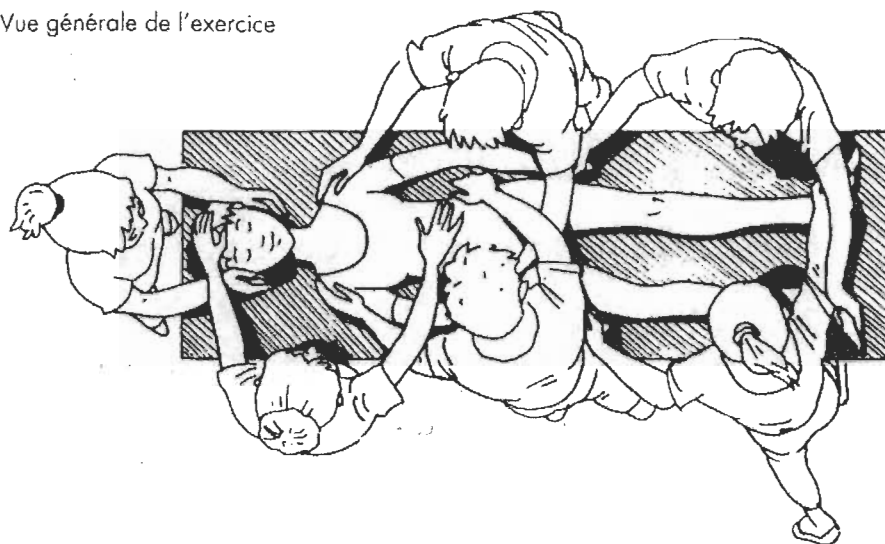
Deux par deux.

- Un premier élève s'étend sur le sol, les yeux fermés.
- Le coéquipier vient masser et manipuler les membres du corps de l'élève couché.
(À titre d'exemple, commencer par la tête et le cou, ensuite les épaules, les bras, les mains et les doigts et poursuivre avec le lever du bassin, les jambes et les pieds).
- Quand le masseur a manipulé tout le corps de la personne étendue, on inverse les rôles.

Notes complémentaires :

- L'agent peut mettre une musique douce pour accompagner les élèves au niveau de l'énergie de l'exercice.
- L'agent doit continuellement guider les élèves en nommant les étapes et les mouvements à faire.

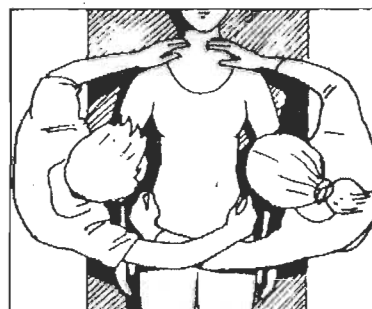
Vue générale de l'exercice



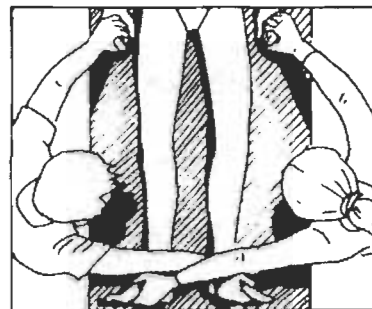
Première personne



Deuxième et troisième personnes



Quatrième personne



Cinquième et sixième personnes

Figure 18. Les positions (Héril & Mégrier, 1994).

*Fiche 6***Titre de l'exercice : En montant****Le réchauffement**

(Sources : École de mime de Montréal; Gravel & Azzola, 1989, p. 183; auteure).

Visées thérapeutiques :

- Travailler sur soi et/ou sur l'autre
- Développer l'imaginaire et/ou la créativité
- Apprendre à communiquer

Objectifs artistiques :

- La conscience de soi
- La conscience de l'autre
- La confiance (en l'autre)
- La disponibilité physique, émotionnelle et mentale
- L'imagination
- La concentration
- La communication
- Le contact
- Le renforcement des muscles

Matériel requis : Aucun.

Durée approximative :

- Pour l'exercice : un maximum de 10 minutes, le temps que l'équipe puisse faire quelques essais/erreurs.

Déroulement de l'exercice :

- Deux par deux.
- Les deux élèves sont assis par terre, dos à dos, leurs genoux repliés et leurs bras de chaque côté du corps.
- En poussant l'un contre l'autre (contrepois), ils doivent tenter de se lever ensemble en gardant toujours le contact avec l'autre (point noir). Une série d'essais/erreurs sont nécessaires avant de réussir ce mouvement.
- Une fois debout, ils doivent retourner en position assise de la même façon.

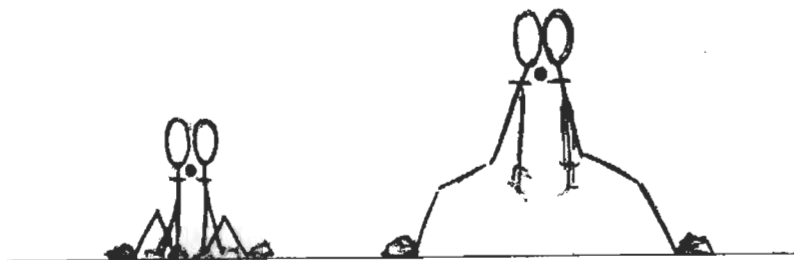


Figure 19. Exemples de position de départ et de montée

Variante :

- Deux par deux.
- L'équipe peut essayer le même mouvement en utilisant le côté de leur corps (pousser), ou inversement en se positionnant les pieds rapprochés dans un point central et en tenant l'autre par les bras ou les mains (tirer), en changeant les attitudes du corps.
- Un changement d'équipe est favorable.

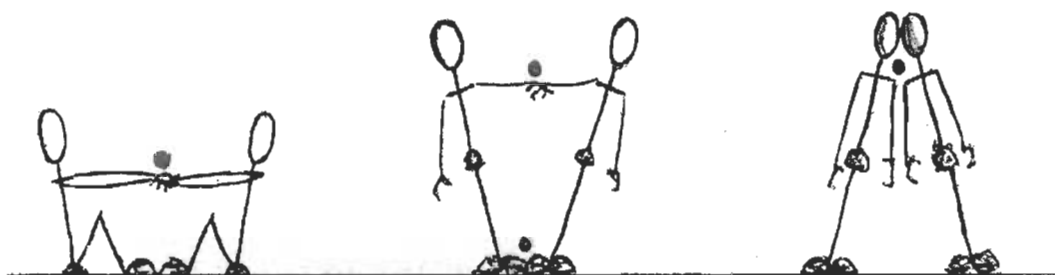


Figure 20. Exemples de positions de départ possibles pour les variantes

Notes complémentaires :

- L'agent doit constamment se promener entre chaque groupe pour donner des trucs et ainsi faciliter l'ascension et la descente.

La création corporelle. Cette section est construite comme les précédentes. Elle comprend neuf fiches d'exercices qui exposent les exercices reliés à la création corporelle.

À la suite du réchauffement, l'agent peut enchaîner avec des exercices de création corporelle.

(...) ce n'est toutefois que lorsque le jeune possède le langage de la danse (espace, temps, dynamisme, etc.) et qu'il sait utiliser les principes du mouvement (transfert de poids, respiration, focalisation, modulation du tonus musculaire, etc.) qu'il peut produire quelque chose de personnel et s'inventer un monde en mouvement (MELS, 2006b, p. 39).

Le jeune est alors prêt à explorer davantage au niveau sensoriel pour ainsi prendre connaissance de l'expression corporelle, dans le but d'une certaine libération du vécu et des tensions. Il doit créer et interpréter des danses dans un processus d'exploration. Pour ce faire, nous proposons ces exercices de création corporelle qui permettent de faciliter l'écoute et les échanges non verbaux. En danse, la création signifie, par le mouvement, qu'une idée concrète prend forme et suscite en nous des émotions.

Dans ce type d'exercice, les jeunes apprennent à mieux organiser leur espace (intérieur et extérieur) en bougeant dans cet espace sans barrière, sans peur d'être jugé. Par une présence corporelle naturelle, ils explorent et comprennent leur corps grâce à leur anima (ce qui anime de l'intérieur). Parce que « le corps révèle souvent ce que l'on n'ose pas dire par le biais de la communication orale » (Gravel & Azzola, 1989, p. 245).

C'est alors le sentiment (positif ou négatif), souvent ressenti grâce à la musique, qui motive la direction et l'intention du mouvement. Ce n'est pas le fait de faire un geste qui est réellement important, mais plutôt la qualité, la précision, la simplicité, la facilité ou la difficulté du mouvement, de ce geste. C'est « (...) Jacques Lecoq qui dit que tout bouge et que tout ce qui bouge à l'extérieur de moi bouge aussi en moi et me fait bouger » (Féral, 2001, p. 65). Les exercices qui suivent facilitent l'exploration (la création) corporelle par le biais de la musique, des émotions et des objets transitionnels comme le masque, le costume ou l'accessoire.

*Fiche 1***Titre de l'exercice : Le masque neutre (masque blanc)****Création corporelle**

(Sources : Gravel & Azzola, 1989, p. 99; Charbonneau, 1995, p. 160; Aslan & Barblet, 1985; auteure; experts).

Visées thérapeutiques :

- Travailler sur soi et/ou sur l'autre
- Développer l'imaginaire et/ou la créativité
- Apprendre à communiquer
- Apprendre à gérer et/ou à identifier ses émotions (ses pulsions)

Objectifs artistiques :

- La conscience de soi
- La confiance
- La disponibilité physique, émotionnelle et mentale
- L'imagination
- L'émotion
- La respiration
- L'improvisation

Matériel requis : Masques blancs et/ou masques de personnages.

Durée approximative :

- Cet exercice peut s'échelonner sur plusieurs rencontres.
- Pour un élève : un maximum d'une minute.
- Pour l'exercice : un maximum de 20 minutes.

Déroulement de l'exercice :

- Seul face au groupe.
- L'un après l'autre, les élèves mettent le masque blanc et entrent dans l'aire de jeu.
- Le participant doit exécuter les quatre étapes suivantes, dans l'ordre demandé :
 - il **marche** dans l'aire de jeu;
 - il **voit** les spectateurs;
 - il **réagit**;
 - et il **agit** par une action de son choix.
- Chaque élève doit faire l'exercice.
- L'exercice se termine quand tout le groupe est allé dans l'aire de jeu.

Variantes :

- Seul face au groupe (inspiré d'un atelier donné à l'école de théâtre Jacques Lecoq, Paris).
 - L'élève est sur un quai imaginaire et cherche un bateau.
 - Il le **voit**.

- Il doit **exprimer corporellement** le départ de quelqu'un de cher à ses yeux.
- En équipe de trois ou quatre, avec des masques de personnages (par exemple, commedia dell'arte, confection personnelle des masques, etc.).
 - Chacune des équipes se trouve une courte histoire (avec un texte ou non).
 - Chacune des équipes se trouve des personnages (pour chacun des membres de l'équipe).
 - Les élèves doivent répéter et présenter leur histoire devant le reste du groupe.

Notes complémentaires :

- Dans cet exercice, le masque est défini comme objet transitionnel pour les jeunes.
- La confection des masques personnalisés peut se faire à l'école dans le cadre du cours d'art plastique
- La deuxième variante demande trois ou quatre cours de préparation et du travail à la maison.

*Fiche 2***Titre de l'exercice : Sans amour et sans haine****La création corporelle**

(Sources : École de mime de Montréal; auteure; experts).

Visées thérapeutiques :

- Travailler sur soi et/ou sur l'autre
- Développer l'imaginaire et/ou la créativité
- Apprendre à communiquer
- Apprendre à gérer et/ou à identifier ses émotions (ses pulsions)

Objectifs artistiques :

- La conscience de soi
- La conscience de l'autre
- La confiance
- La disponibilité physique, émotionnelle et mentale
- L'imagination
- L'observation
- L'émotion
- La communication
- La respiration

- Le contact
- L'improvisation
- Le renforcement des muscles
- La détente
- La délinquance permise

Matériel requis : Aucun.

Durée approximative :

- Pour l'équipe : un maximum d'une minute.
- Pour l'exercice : un maximum de 15 minutes.

Déroulement de l'exercice :

- Deux par deux, face au groupe.
- L'équipe doit décider si la relation proposée constitue de l'amour ou de la haine.
- Une fois dans l'aire de jeu, les élèves doivent poser des gestes improvisés d'amour ou de haine.
- Il est très important qu'il n'y ait aucune expression sur les visages. Les deux coéquipiers doivent réussir à détacher leur visage de leur corps. Seuls les mouvements corporels doivent exprimer leurs sentiments. Leur intention, au niveau de l'expression faciale, doit demeurer neutre.

Variante :

Avec la parole.

- Tout le groupe.
- Le groupe forme deux lignes, l'une face à l'autre. Chaque élève décale d'un pas vers la droite pour se retrouver devant le vide.

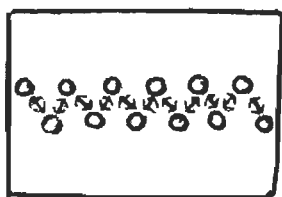


Figure 21. Disposition des participants

- Le premier de la ligne s'avance en diagonale vers la personne de l'autre ligne en disant « je t'aime » et ainsi de suite, jusqu'à la fin de la ligne.
- Le retour se fait en disant « je te hais ».

Notes complémentaires :

- Il est bien important de souligner aux équipes qui expérimentent la haine qu'il s'agit de faire semblant. Il est donc défendu de frapper ou de pousser réellement l'autre.
- Une rétroaction est importante à faire après cet exercice.

*Fiche 3***Titre de l'exercice : Le monstre****Création corporelle**

(Sources : auteure; experts).

Visées thérapeutiques :

- Travailler sur soi et/ou sur l'autre
- Apprendre à communiquer
- Apprendre à gérer et/ou à identifier ses émotions (ses pulsions)

Objectifs artistiques :

- La conscience de soi
- La disponibilité physique, émotionnelle et mentale
- L'observation
- L'émotion
- La communication
- La respiration
- La détente
- Le cardio-respiratoire
- La délinquance permise

Matériel requis : Aucun.

Durée approximative :

- Pour un élève : un maximum de trois minutes.
- Pour l'exercice : un maximum de 45 minutes.

Déroulement de l'exercice :

- Seul face au groupe.
- Le groupe est assis, formant un grand cercle dans le local.
- Un seul élève est debout à l'intérieur du cercle. Il marche tranquillement et le plus naturellement possible, dans le sens des aiguilles d'une montre.

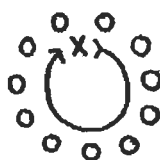


Figure 22. Disposition des participants

- Au fur et à mesure qu'il se déplace, les autres membres du groupe font des observations à voix haute sur sa manière de marcher. Par exemple, « tu balances le bras gauche », « tu marches plutôt sur la pointe des pieds », etc.
- L'élève à l'intérieur du cercle doit exagérer corporellement les observations faites par les autres. Le tout, en accélérant le rythme de la marche jusqu'à la course. C'est à ce moment que l'élève peut ressembler à un « monstre ».

- Les sons et les cris sont acceptés.
- L'exercice se termine lorsque chaque membre du groupe est allé vivre l'expérience à l'intérieur du cercle.

Variante :

- Pour ajouter un autre niveau à l'exercice, il est intéressant de permettre des commentaires sur l'état émotionnel de l'élève à l'intérieur du cercle. Par exemple, « je trouve que tu as l'air en colère/triste/joyeux/etc. quand tu marches ».
- Ce dernier doit donc exagérer le sentiment mentionné.

Notes complémentaires :

- L'agent doit obligatoirement faire une rétroaction tout de suite après l'exercice, car ce dernier est très impliquant en ce qui concerne les émotions et le corps.
- Cet exercice demande une certaine maturité de la part des élèves.
- La présence d'un psychologue ou d'un psychoéducateur peut s'avérer fort utile pour l'enseignant lors de cet exercice, car des émotions refoulées refont surface.

*Fiche 4***Titre de l'exercice : L'épaule dénudée****Création corporelle**

(Sources : Héril & Mégrier, 1994, p. 73; Carbonneau, Dubois, Marinier, & Théberge, 1987, p. 30, n° 67; auteure; experts).

Visées thérapeutiques :

- Travailler sur soi et/ou sur l'autre
- Développer l'imaginaire et/ou la créativité
- Apprendre à communiquer
- Apprendre à gérer et/ou à identifier ses émotions (ses pulsions)

Objectifs artistiques :

- La conscience de soi
- La conscience de l'autre
- La disponibilité physique et mentale
- L'imagination
- La concentration
- La communication
- La respiration
- Le contact
- La détente

Matériel requis : Aucun.

Durée approximative :

- Pour l'exercice : un maximum de 10 minutes.

Déroulement de l'exercice :

- Les élèves sont séparés en deux groupes égaux, éloignés d'environ une dizaine de mètres.
- L'un des groupes tourne le dos à l'autre. Chacun des membres de l'équipe de dos doit alors dénuder une épaule (la gauche ou la droite) et se tenir debout, les yeux fermés.
- Chacun des membres de l'autre groupe s'avance vers le partenaire du groupe de dos, lentement et silencieusement, jusqu'à venir poser sa main sur l'épaule dénudée.

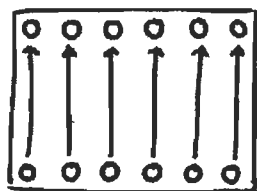


Figure 23. Disposition et déplacement des participants

- Lorsque l'élève, de dos, sent le contact de la main, il doit se concentrer et accorder sa respiration avec celle du partenaire.
- Il doit essayer de découvrir qui est son partenaire.

- Quand il pense l'avoir trouvé, il se retourne en silence et ouvre les yeux.
- Lorsque tous les membres des deux équipes sont face à face, les rôles sont inversés et on recommence le même processus.

Variantes :

- Pour se rendre à la personne de dos, les élèves peuvent varier la vitesse et le rythme de leur marche.
- Cet exercice peut être accompagné de musique au choix, pour des changements de rythme dans l'exécution.
- L'élève qui touche l'épaule peut « interpréter » un sentiment.

Notes complémentaires :

- Si les élèves ne sont pas à l'aise avec le principe de l'épaule dénudée, l'exercice peut très bien s'exécuter en gardant le chandail sur l'épaule.
- Une rétroaction est importante à faire après cet exercice.

*Fiche 5***Titre de l'exercice : Danse sur la musique****Création corporelle**

(Sources : Choque, 1995, p. 50, n° 135; auteure; experts).

Visées thérapeutiques :

- Travailler sur soi et/ou sur l'autre
- Développer l'imaginaire et/ou la créativité
- Apprendre à communiquer
- Apprendre à gérer et/ou à identifier ses émotions (ses pulsions)

Objectifs artistiques :

- La conscience de soi
- La confiance
- La disponibilité physique, émotionnelle et mentale
- L'imagination
- L'émotion
- La concentration
- La respiration
- La délinquance permise

Matériel requis : Musique, système d'amplification pour la musique.

Durée approximative :

- Pour l'exercice : un maximum de 10 minutes (choisir des musiques d'une durée maximale d'une minute).

Déroulement de l'exercice :

- Seul, sous globe.
- Accompagnés d'une musique de leur choix ou choisie par l'agent, les élèves doivent explorer les rythmes, les gestes et les émotions que la musique leur inspire.
- La musique peut être rythmée, douce, énergique, agressive, touchante ou un mélange de tous les styles, pour permettre aux élèves d'expérimenter l'effet des différents styles musicaux sur eux.

Variante :

- En équipe de quatre, face au groupe.
- Après avoir choisi une musique, les équipes vont devoir construire un scénario corporel à partir du thème musical et le présenter devant le groupe.

Notes complémentaires :

- Le principe de danser sous globe amène les élèves à s'exprimer avec moins de gêne.

*Fiche 6***Titre de l'atelier : L'ange et le héros****Création corporelle**

(Sources : École de mime de Montréal; Carbonneau, Dubois, Marinier, & Théberge, 1987, p. 42, n° 20; auteure, experts).

Visées thérapeutiques :

- Travailler sur soi et/ou sur l'autre
- Développer l'imaginaire et/ou la créativité
- Apprendre à communiquer

Objectifs artistiques :

- La conscience de soi
- La conscience de l'autre
- La confiance
- La disponibilité physique et mentale
- L'imagination
- L'observation
- La concentration
- La communication
- Le contact

- Le renforcement des muscles
- La détente

Matériel requis : Des cordes solides d'environ un mètre.

Durée approximative :

- Pour l'exercice : un maximum de 10 minutes. Attendre cinq minutes avant d'inverser les rôles.

Déroulement de l'exercice :

- Deux par deux.
- L'un fait l'ange (**représente la sagesse et le guide**) et l'autre, le héros (**représente la force et la détermination**).
- Les deux élèves tiennent la même corde d'une longueur d'environ un mètre.
- L'ange tire et déplace le héros dans l'espace.
- Le héros doit suivre l'ange.

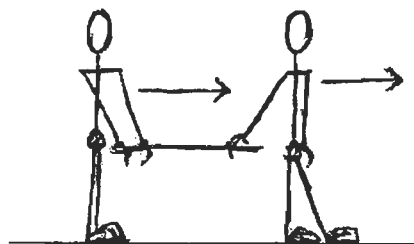


Figure 24. L'ange tire le héros et le héros suit l'ange

- Il est important qu'ils gardent toujours leur attitude corporelle respective et la corde tendue.
- Le héros doit donner de la résistance à l'ange avec la corde (faire contrepoids).
- Après un maximum de cinq minutes, les participants échangent leur rôle.

Variante :

Deux par deux.

- L'ange doit rester à un même point central, sans se déplacer. Il a seulement la possibilité de faire une rotation sur lui-même en tenant un bout de la corde.
- Le héros, tenant l'autre bout de la corde, veut se déplacer mais il est arrêté par l'ange.
- En gardant toujours la corde tendue, le héros doit faire semblant de vouloir déplacer l'ange, mais sans succès. L'ange retient le héros comme un prisonnier.

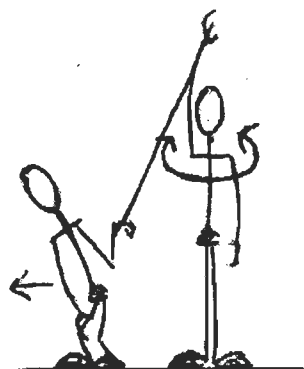


Figure 25. L'ange est fixe et le héros se déplace autour de l'ange

- Les personnages de l'ange et du héros peuvent être transposés par des personnes de leur quotidien (par exemple, parents, enseignants, amis, etc.).

Notes complémentaires :

- L'agent doit rappeler aux participants de toujours garder la corde tendue.
- Il est important de toujours respecter les attitudes de chaque personnage en accentuant les positions du corps. Ici, les arrêts corporels (cf. Appendice H) sont importants pour créer une relation entre l'ange et son héros.
- Un bâton peut être utilisé à la place de la corde.

*Fiche 7***Titre de l'exercice : Le banc de poissons****Création corporelle**

(Sources : auteure; experts).

Visées thérapeutiques :

- Travailler sur soi et/ou sur l'autre
- Développer l'imaginaire et/ou la créativité
- Apprendre à communiquer

Objectifs artistiques :

- La conscience de soi
- La conscience de l'autre
- La confiance
- La disponibilité physique et mentale
- L'imagination
- L'observation
- La concentration
- La communication
- La respiration
- Le renforcement des muscles

- La détente
- L'étirement

Matériel requis : Aucun.

Durée approximative :

- Pour l'exercice : un maximum de 15 minutes.

Déroulement de l'exercice :

- Tout le groupe.
- Tous les élèves sont debout, rapprochés les uns des autres et ils regardent tous dans la même direction.
- Un leader est désigné par le groupe, seulement pour débiter l'exercice.
- Le but de l'exercice est de faire exactement le même mouvement que celui qu'exécute le « leader », placé en avant du groupe. À chaque fois que le « leader » bouge du côté de son choix, le banc de poissons (le groupe) change de direction (nord, sud, est, ouest). Et un autre élève, celui qui se trouve à l'avant du groupe, prend le « lead » et initie un autre mouvement jusqu'à un prochain déplacement (nord, sud, est, ouest).

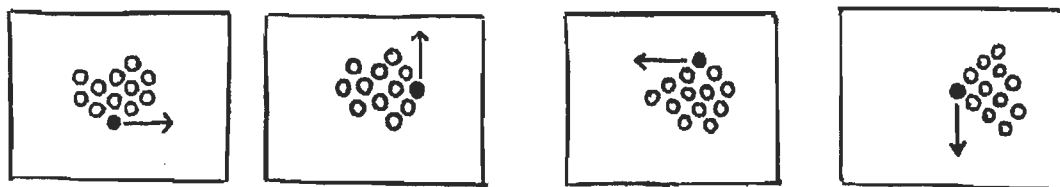


Figure 26. Directions possibles pour le banc de poissons et changement de « leader »

- Les mouvements faits par le « leader » doivent être simples pour que les autres derrière lui puissent les voir, les exécuter et remarquer le changement de direction.
- Le groupe, qui imite le geste du leader, peut le faire soit à **retardement**; c'est-à-dire en laissant s'écouler une à deux secondes après le mouvement du « leader » ou soit en **simultané**.
- L'exercice se termine lorsque l'agent le souhaite.

Variante :

Tout le groupe. (Inspiré d'un exercice donné par Tenon mortaise, Montréal)

- Même principe que le banc de poissons plus haut.
- Par contre, chaque membre du groupe doit se trouver une anecdote simple à raconter à voix haute.
- Le banc de poissons se déplace dans l'espace en faisant des gestes simples.
- Chacun murmure son anecdote à lui-même (par exemple, « je suis allé au dépanneur acheter du lait et là (...) »).

- Lorsqu'un d'entre eux se sent prêt, il hausse le ton en racontant toujours son anecdote et il se détache du groupe pour venir à l'avant de l'aire de jeu et raconter son histoire à un public fictif.
- Le reste du groupe fait toujours des gestes en gardant le principe du banc de poissons mais en réagissant corporellement à l'histoire racontée en avant-scène.
- Quand le « chœur » comprend que l'histoire est terminée, il va chercher l'élève et le rattache au reste du groupe, pour poursuivre leur chemin et l'imitation de mouvements.
- Les élèves recommencent à murmurer leur anecdote et un autre élève se détache du groupe pour venir raconter son histoire.

Notes complémentaires :

- Cet exercice demande quelques minutes d'adaptation pour bien comprendre le principe du banc de poissons, les directions à prendre et le changement de « leader ».

*Fiche 8***Titre de l'exercice : Atmosphères****Création corporelle**

(Sources : Héril & Mégrier, 1994, p. 90; auteure; experts).

Visées thérapeutiques :

- Travailler sur soi et/ou sur l'autre
- Développer l'imaginaire et/ou la créativité
- Apprendre à communiquer

Objectifs artistiques :

- La conscience de soi
- La conscience de l'autre
- La disponibilité physique et mentale
- L'imagination
- L'observation
- La communication
- Le contact
- La délinquance permise

Matériel requis : Aucun.

Durée approximative :

- Pour l'exercice : un maximum de 10 minutes.

Déroulement de l'exercice :

- Tout le groupe.
- Les élèves évoluent dans l'aire de jeu, en marche neutre, décontractés mais concentrés, prêts à réagir rapidement.
- L'agent donne le thème de l'ambiance à interpréter.
- Aussitôt, chaque élève s'en imprègne et le traduit physiquement : gestes, mouvements, sons, bruits.
- Le spectateur (l'agent) doit pouvoir réellement « recevoir » l'ambiance créée.
- Dans l'atmosphère, une ou des histoires entre les élèves peuvent aussi se créer.
- Au signal de l'agent, les élèves reprennent une marche neutre.
- L'agent énonce un nouveau thème d'ambiance à interpréter et ainsi de suite.

Exemples d'ambiances possibles :

Le froid, le chaud, venteux, les fonds marins, dans une gare ou un aéroport, dans le métro, à l'épicerie, dans l'église, sur la lune, au paradis, etc. (cf. Appendice E).

Notes complémentaires :

- L'agent doit suggérer des odeurs (ça sent mauvais, ...la bonne nourriture, ...les fleurs), des couleurs (rouge, noir, bleu, jaune), des sons (les oiseaux chantent, une explosion, les vagues) qui sont reliés à l'ambiance demandée.

*Fiche 9***Titre de l'exercice : Sentiments dans le corps****Création corporelle**

(Sources : École de mime de Montréal; Carbonneau, Dubois, Marinier, & Théberge, 1987, p. 31, n° 69; auteure; experts).

Visées thérapeutiques :

- Travailler sur soi et/ou sur l'autre
- Développer l'imaginaire et/ou la créativité
- Apprendre à communiquer

Objectifs artistiques :

- La conscience de soi
- La confiance
- La disponibilité physique, émotive et mentale
- L'imagination
- L'émotion
- La communication
- La respiration
- La délinquance permise

Matériel requis : Liste des sentiments (cf. Appendice D).

Durée approximative :

- Pour un élève : un maximum d'une minute.
- Pour l'exercice : un maximum de 20 minutes.

Déroulement de l'exercice :

- Seul face au groupe.
- L'agent distribue la liste des sentiments (cf. Appendice D) à chacun des élèves.
- L'agent laisse quelques minutes de réflexion.
- Les élèves doivent choisir un sentiment.
- Chacun à tour de rôle, ils vont dans l'aire de jeu et doivent exprimer le sentiment choisi avec l'aide de leur corps, sous forme d'improvisation libre pendant environ une minute.
- Le reste du groupe doit deviner le sentiment choisi par l'élève.
- L'exercice se termine lorsque tous les élèves ont défilé dans l'aire de jeu pour exprimer le sentiment choisi.

Variantes :

En équipe de deux ou quatre.

- L'équipe choisit un sentiment.
- L'agent laisse quelques minutes de concertation à l'équipe.
- À tour de rôle, les équipes vont faire leur improvisation corporelle face au groupe.

- Le groupe doit découvrir quel sentiment est interprété par l'équipe devant eux.

Tout le groupe en cercle.

- L'agent nomme différents sentiments.
- Chacun prend la pose que lui inspire le sentiment nommé.

Notes complémentaires :

- Pour abréger la durée de l'exercice et pour diminuer le stress des élèves, il est possible de faire danser ceux-ci, trois à la fois, sous globe, avec la même musique devant le reste du groupe.

Les spectacles

Les exercices présentés jusqu'à maintenant l'ont été comme moyen d'intervention et comme initiation aux arts de la scène. Ils visent à permettre aux jeunes « à risque » de s'exprimer à travers des expérimentations de courte durée. Pour compléter cette initiation, nous proposons trois types de spectacles à expérimenter avec les jeunes. La section qui suit contient une présentation de ces types de spectacles et une explication de l'importance qu'ils peuvent avoir dans l'intervention recherchée pour ce mémoire.

C'est dès le début des travaux préparatifs à un spectacle que les jeunes doivent être sensibilisés à l'importance de leur implication pour la réussite du projet. Si chacun ne s'implique pas dans ce qu'il a à faire face à la représentation, celle-ci ne fonctionnera pas. Le spectacle devant public devient donc « un projet pour lequel les jeunes s'impliquent, dont ils se sentent responsables, à l'intérieur duquel ils doivent être capables d'initiatives, d'autonomie, de choix artistiques, aussi de tolérance » (Beauchamp, 1998, p. 20). Plusieurs éléments comme les personnages, la mise en scène et les répétitions composent et déterminent la conception d'une représentation utilisant le texte d'auteur ou la création.

Les personnages

La construction d'un personnage doit toujours partir de la personnalité de celui qui l'interprète. « Les élèves doivent alors travailler l'aspect corporel de telle sorte que leur personnage soit facilement identifiable dès son entrée sur scène » (Charbonneau, 1995, p. 74). Ils doivent s'impliquer au niveau des émotions dans l'interprétation ou, plutôt, dans le conflit général de la pièce. Ce conflit est le moteur central pour tous les personnages d'une même pièce. Les interprètes doivent graviter autour de ce dernier et interagir avec les autres à travers des mini conflits engendrés par les désirs variés des personnages. Le questionnaire du personnage, présenté dans la section précédente, est utile pour l'identification de ces éléments. Dans une même pièce de théâtre, il y a habituellement plusieurs types de personnages; trois d'entre eux sont les plus fréquents.

Le personnage principal (le pivot/le héros). Le personnage autour duquel est bâtie et dirigée l'action dramatique de la pièce.

Le personnage opposant (secondaire). Il sert de faire-valoir au personnage principal. Il alimente le héros et cherche à protéger ce qu'il possède par la ruse.

L'aide. Son rôle est très important. C'est lui, souvent, qui va faire changer le cours des choses.

À chaque personnage est associé une ou des actions psychologiques : « la pression affective, émotive qu'exerce un personnage sur un autre lorsqu'il dit une réplique » (Girard & Vallières, 1988, p. 89). Par contre, il n'est pas recommandé d'entrer dans un travail approfondi des actions psychologiques avec les jeunes « à risque » car cette notion demeure assez complexe. Il est plus adéquat d'initier ces jeunes, concernés par ce mémoire, au travail sur un personnage, en leur demandant d'associer des verbes actifs (cf. Appendice G) aux minis conflits que leurs personnages vivent. La règle des trois R, souvent utilisée dans la formation en art dramatique, s'avère ici fort utile. Elle se présente ainsi : **recevoir** la réplique du partenaire, **réagir** par une émotion et **répondre** de manière verbale ou physique (Girard & Vallières, 1988). Pour les agents qui voudraient amener les jeunes dans un travail plus élaboré de construction d'un personnage, le livre de Girard & Vallières (1988) ainsi que les écrits de Stanislavski (1988; 1998) expliquent en détail ce type de processus.

La mise en scène

Selon André Antoine, le premier metteur en scène français, la mise en scène est « l'art de dresser sur les planches l'action et les personnages imaginés par l'auteur dramatique » (Pierron, 2002, p. 346). C'est un art complexe qui consiste à assembler les morceaux du casse-tête sur une même scène. Ces morceaux sont l'esthétique de la pièce, les personnages, les déplacements, l'utilisation des actions psychologiques, le décor, les

accessoires, les costumes, les éclairages, la musique d'ambiance, etc. Plusieurs techniques ont déjà fait leur preuve, et ce, depuis plusieurs siècles. Des évidences comme se positionner face au public lors du jeu ou en $\frac{3}{4}$ lorsque l'on joue avec quelqu'un d'autre, projeter sans crier, etc., doivent toujours faire partie des techniques de jeu enseignées (cf. Appendice H).

Mais d'abord et avant tout, la mise en scène reste personnelle à chaque metteur en scène. Aujourd'hui, les metteurs en scène en milieu scolaire s'amuse à réinventer les conventions et le mode d'exploration où le processus de création est alors mieux exploité, pour ainsi permettre de voir le spectacle avec une plus grande ouverture. Ce qui accorde aux comédiens davantage de place dans la création et dans l'interprétation de leurs personnages.

La répétition. La mise en scène se fait à travers les multiples répétitions régulières constituant le travail de préparation du spectacle. « Quoi qu'il en soit, au cours de la répétition l'acteur recherche des formes qui pourront être reproduites » (Féral, 2001, p. 40). La répétition permet aux participants de s'approprier le contenu et la structure du spectacle par l'assimilation de la mise en scène, de l'interprétation de leur personnage, du travail d'équipe et de la mémorisation du texte. Plus ils avancent dans ce travail, plus les choix et les propositions vont déterminer et former le spectacle. À partir de l'intégration de ces éléments, il suffit d'enchaîner le tout pour mémoriser

parfaitement le texte et les déplacements pour ainsi permettre une aisance dans le personnage et vivre pleinement son moment sur la scène, dans le plaisir.

C'est lors de ces répétitions que les jeunes sont familiarisés avec la notion de public, dit le quatrième mur. L'agent doit constamment leur rappeler que des gens dans la salle seront présents et qu'ils doivent donc adapter leur jeu en conséquence (dans l'énergie, la projection, le comment jouer avec un trou de mémoire, etc.). Les notions ci-dessous sont quelques termes simples et importants à savoir pour diriger une mise en scène lors des répétitions.

Enchaînement. Répétition où l'on enchaîne toute la pièce, toute une scène ou tout un bloc déterminé du texte.

Italienne. Répétition pour la mémoire seulement, sans émotion, sans jeu. Cet exercice consiste à enchaîner le plus vite possible et recto tono (sur le même ton, sans intonation) tout le texte.

Générale. Dernière répétition avant l'entrée du public. Celle-ci doit être exécutée exactement comme si l'on était en représentation.

Les fiches qui suivent expliquent brièvement chacun des types de spectacles proposés dans ce mémoire, soit le spectacle utilisant un texte d'auteur, la création

collective ou le spectacle de variétés (style cabaret) et ce que ces types de spectacles peuvent apporter aux jeunes « à risque ». Nous expliquons plus loin dans ce chapitre comment organiser les exercices proposés ainsi que les répétitions pour parvenir à l'élaboration des trois spectacles proposés ici.

*Fiche 1***Les textes d'auteurs****Spectacles**

Le spectacle de texte d'auteur consiste à jouer un texte déjà écrit par un auteur de théâtre comme Michel Tremblay, Shakespeare ou Molière, pour ne nommer que ceux-là. Ce type de spectacle est idéal pour faire connaître aux jeunes les grands auteurs de théâtre d'ici et d'ailleurs, à travers les siècles, ainsi que de jeunes auteurs prometteurs. Ce type de spectacle permet aux jeunes de se familiariser avec l'univers de la littérature théâtrale et ainsi de s'ouvrir davantage aux matières scolaires comme l'histoire, le français et même l'anglais.

Il y a plusieurs styles de textes de théâtre. Il y a la tragédie, rarement exploitée dans les écoles, car la compréhension du texte est très ardue et les sujets difficiles à comprendre à cet âge. Il y a le drame, où le sujet du texte est triste et où l'implication des émotions est primordiale. Et il y a la comédie, plus rythmée avec des sujets souvent plus légers.

C'est d'ailleurs une règle générale pour l'acteur comique d'agir comme s'il ne se sentait pas concerné et, par une sorte de naïveté, de feindre d'ignorer la situation dans laquelle il se trouve; à plus forte raison, il ne doit pas donner l'impression de s'amuser et de rire le moins possible (...) (Chevaly, 1966, p. 48).

Plusieurs autres styles de théâtre peuvent venir s'ajouter à la liste comme le théâtre absurde, le théâtre d'objet, le théâtre d'ombres, etc. (cf. Appendice H).

Déroulement :

- Choix d'un texte.
- Faire une première lecture en changeant de lecteur pour les différents rôles. De cette manière, l'agent peut se donner un bon aperçu pour la distribution des rôles.
- Distribution des rôles. Ce moment est souvent délicat pour l'agent, car la plupart des adolescents veulent jouer le premier rôle. Ce qui n'est malheureusement pas possible.

La distribution des rôles est toujours une opération délicate qui exige à la fois de la fermeté et du tact, car elle met en action, surtout chez les amateurs et notamment chez les enfants, des sentiments assez troubles et complexes concernant la vanité, l'amour-propre, la confiance en soi (...) qui atteignent au subconscient (Chevaly, 1966, p. 17).

- Une fois les rôles attribués, les élèves doivent apprendre leur texte.
- Une lecture, assis à une table. Chacun lit son rôle respectif. L'agent aide à trouver les actions psychologiques de chaque personnage (voir la section sur les types de spectacles) ainsi que les éléments importants de cette pièce, comme :
 - le lieu où se déroule l'action;
 - l'époque;
 - la saison dans laquelle les personnages se retrouvent;
 - quelle est la notion de temps de la pièce;
 - quels personnages sont présents dans chaque scène;

- quels sont les liens entre eux.
- Début de la mise en scène dans l'aire de jeu. À partir de ce moment, l'agent peut diviser le groupe d'élèves en équipes pour chacune des scènes.
- Répétition jusqu'à la représentation. D'abord en équipes de scène, puis tout le groupe ensemble.

Notes complémentaires :

- Pour la distribution des rôles, il est suggéré à l'agent d'y aller selon son instinct et selon ce qu'il perçoit de son groupe. (Exemple : choisir un élève motivé à apprendre un long texte pour le premier rôle).
- On peut aussi demander aux élèves d'écrire leur choix de personnages :
 - 1^{er} choix : + pourquoi
 - 2^e choix : + pourquoi
 - 3^e choix : + pourquoi
- L'agent peut aussi proposer aux élèves d'écrire leurs réactions dans leur journal de bord à la suite de la distribution des rôles.

*Fiche 2***La création collective (théâtre et danse)****Spectacles**

Une création collective est un ensemble construit, dans un but déterminé par des apports individuels qui s'harmonisent (...) Mais c'est une étape importante, car il s'agit d'essayer de construire avec les autres tout en affirmant sa propre expression. Pour harmoniser son désir avec ceux des autres pour accoucher d'un projet commun (Choque, 1995, p. 75).

Dans la création collective, on propose un type de spectacle qui demande énormément d'implication de la part des participants. En effet, ce qu'on entend par création collective, c'est que tous les membres du groupe participent à tous les stades de la création du spectacle, du remue-méninges des idées à l'écriture du texte, en passant par la mise en scène, le choix de la musique, du décor et des costumes, par l'implantation de comités attitrés à chacune des tâches. C'est un spectacle où tous les gens impliqués dans le processus ont le droit d'exprimer leur opinion sur ce qui va être présenté dans la version finale.

Dans la création, chaque créateur passe par trois phases : l'angoisse face au projet et à sa réalisation, l'excitation qu'il retrouve lorsqu'il travaille sur un projet passionnant qui lui ressemble et la distanciation face au projet lors de la présentation devant le public (Boyer-Labrousche, 1996, p. 61). « Les jeunes sont impliqués

directement dans un processus de création et leur participation n'est pas passive » (Lévesque, 1998, p. 61).

Dans la création collective, il faut constamment avoir en tête la ligne directrice de l'histoire qui amène les personnages à un but précis. Il faut donc savoir se mettre d'accord avec les choix faits collectivement. C'est dans le partage des idées et le respect des autres que les jeunes prennent conscience que c'est ensemble qu'ils vont arriver à créer une histoire, leur histoire.

Beaucoup de situations choisies appartiennent à l'univers quotidien des enfants, soit parce que les plus jeunes pratiquent spontanément des « jeux d'imitation » qui tendent à reproduire le monde qui les entoure, soit parce que les plus âgés, et notamment les adolescents, trouvent dans le jeu l'occasion de mettre en action des problèmes relationnels ou des situations conflictuelles (Ryngaert, 1996, p. 128).

Déroulement :

- En groupe, trouver une idée générale avec l'aide du remue-méninge. « Il s'agit, à cette étape de la création, de faire appel à l'imaginaire de chacun afin de trouver un thème général, puis ce qui sera représenté, comment la toile sera conçue, etc. » (Boyer-Labrousche, 1996, p. 51). Pour ce faire, le groupe peut partir de textes, de chansons, de peintures, de films, de situations personnelles, etc., qui les inspirent.
- Partager les tâches. Qui veut écrire le **texte** (de deux à trois étudiants), faire la **mise en scène** (un metteur en scène et un assistant à la mise en scène), faire les **chorégraphies** (un chorégraphe et un assistant), trouver et/ou faire les **costumes**

et accessoires, trouver et/ou faire les **décors**, trouver la **musique** adéquate et faire les **coiffures et maquillages**?

- Les auteurs écrivent le texte pendant que les autres membres du groupe improvisent sur les thèmes proposés, afin d'aider les auteurs dans l'écriture de leur histoire et l'élaboration des personnages. On retient qu'une page de texte équivaut à environ une minute sur scène.
- Une fois le texte terminé, les rôles sont choisis par le metteur en scène et son assistant et sont distribués au reste du groupe.
- Une à deux lectures autour de la table. Chacun lit son rôle.
- Les metteurs en scène doivent se rencontrer pour déterminer une mise en scène en collaboration avec les chorégraphes et le reste du groupe.
- Début de la mise en scène lors des répétitions.
- Répétitions de la ou des chorégraphies.
- Pendant ce temps, les concepteurs des décors, costumes, accessoires, musique, coiffures et maquillages font des propositions au groupe, pour chaque personnage.
- Répétitions jusqu'à la représentation.

Notes complémentaires :

- L'agent doit toujours être présent lors de la création même si les choix finaux ne lui reviennent pas. Il est présent pour aider, guider et voir à ce que tout se passe dans le respect et l'ordre.

- L'agent peut aussi jouer le rôle du metteur en scène dans la création.
- Les élèves ont un double rôle. Ils jouent un personnage et travaillent à une tâche de conception.

*Fiche 3***Le spectacle de variétés (multidisciplinaire)****Spectacles**

Le spectacle de variétés est un spectacle où les élèves vont créer de courts numéros ou choisir de courts textes et présenter le tout sous forme de cabaret. Les numéros présentés sont au choix des élèves (contrôlés par l'agent). Ils s'inspirent du goût et de la force des élèves. « L'outil principal du processus créateur est l'intérêt (...) il peut vous servir de guide. Il vous indique toujours la bonne direction. Il définit la qualité, l'énergie et le contenu de votre travail » (Féral, 2001, p. 47).

La danse, la musique, la poésie (le slam poésie), l'humour, le théâtre et la chanson sont tous des formes d'art facilement applicables dans le cadre du spectacle de variétés. Le but de ce dernier est de faire vivre au public une soirée divertissante, touchante et drôle et ainsi permettre aux sujets d'atteindre des objectifs et des buts précis. Le groupe qui participe à ce projet peut alors trouver un thème central autour duquel les numéros viennent se greffer.

Déroulement :

- En équipe ou individuel, c'est au choix.
- Chacun doit penser à un numéro et le présenter verbalement au reste du groupe.

- Avec l'aide de l'agent, les élèves trouvent le thème et le concept central du cabaret en se basant sur les numéros présentés.
- Chacun doit répéter son numéro et l'agent fait le tour des équipes pour donner des conseils plus techniques et voir à l'implication de chacun dans la création du numéro.
- Après quelques semaines de travail personnel, les élèves se retrouvent pour présenter leur numéro respectif au groupe.
- L'agent trouve un ordonnancement pour les numéros et crée les transitions (cf. Appendice H) sur le thème principal décidé par le groupe.
- Les dernières semaines avant la représentation sont consacrées entièrement à la répétition générale du spectacle.

Notes complémentaires :

- Il est très important que l'agent ait un suivi efficace durant les répétitions individuelles en passant de groupe en groupe, car les jeunes sont portés à ne pas travailler lorsque l'agent n'est pas avec eux.

Les ateliers

Pris séparément, les exercices peuvent être pratiqués en classe, pour détendre l'atmosphère ou dégourdir les élèves. Par contre, utilisés ainsi, ils n'agissent pas nécessairement dans un travail de connaissance de soi, mais plutôt comme détente et divertissement. Dans la section qui suit, nous proposons d'aborder ces exercices sous forme d'ateliers. Ici, nous proposons trois modèles de structure organisationnelle d'un possible atelier en arts de la scène. Compte tenu de la forme de l'atelier et de sa fréquence dans le temps, celui-ci pourra permettre d'atteindre les objectifs artistiques et pédagogiques visés.

Ces ateliers doivent être d'une durée raisonnable (entre 1 h 30 et 2 h) et s'échelonner sur une assez longue période (un minimum d'une quinzaine de périodes) pour être efficaces dans l'intervention recherchée et aboutir, si possible, à une représentation devant la famille et les amis. Ainsi, à partir de ces exemples, l'agent peut laisser libre cours à son imagination et suivre sa logique pour construire ses propres ateliers avec les exercices proposés dans ce mémoire ou d'autres trouvés dans les ouvrages en référence.

Dans la structure générale d'un atelier de deux heures, l'agent doit tenir compte de la gradation dans les éléments à travailler et l'évolution de l'élève dans le

développement de ses capacités. Habituellement, il est bon de commencer l'atelier avec un réchauffement du corps et de la voix (pour les groupes plus expérimentés en art dramatique). Une fois le corps réveillé, c'est le moment d'enchaîner avec des exercices de jeu dramatique pour éveiller l'imagination, les émotions et l'appropriation de l'espace et du temps. À la suite de cela, la variation de l'atelier se modifie selon le spectacle à travailler. Les exercices sur la construction du personnage sont mis de l'avant lors d'un spectacle de texte d'auteur ou de création. Tandis que les exercices de création corporelle sont davantage utiles pour la création collective et le spectacle de variétés, l'agent doit remarquer et déterminer en cours de route ce qui plaît davantage aux élèves et dans quels exercices chacun d'eux s'épanouit le plus, parmi et avec le groupe.

Les trois modèles d'ateliers qui suivent sont des guides pour la construction logique d'un atelier de deux heures en arts de la scène. Nous avons donc directement associé un exemple d'atelier avec un type de spectacle. Par contre, il est important de savoir que, pour aboutir à un spectacle de 45 minutes à 1 h 30, il faut calculer environ 25 à 35 ateliers de deux heures. Les exemples qui suivent constituent un guide de base. Avant de poursuivre avec les fiches d'exemples d'ateliers, voici ce qu'elles contiennent.

La structure générale des fiches d'ateliers

Cette section nous explique brièvement le contenu des fiches d'ateliers.

Le rôle de l'agent : Dans cette section l'agent tient un rôle auprès des élèves. Est-il l'animateur, l'observateur et/ou un participant? S'il est animateur, cela veut dire qu'il aura à animer les exercices mais aussi qu'il aura à participer dans les chorégraphies ou les mises en scène.

Le lieu : Dans quel genre d'endroit peut se dérouler cet atelier? Si possible, un lieu adéquat.

Les exercices : Dans cette section se retrouvent les exercices sélectionnés selon les visées (critères) thérapeutiques du cadrage du mémoire qui se retrouve dans le chapitre 3, section sur les exercices.

La durée : Indique le temps à allouer à tous les éléments que l'on retrouve dans un atelier, soient les exercices, les rétroactions, les pauses et ce, pour un total de deux heures.

Le type de spectacle : Le type de spectacle qui détermine la structure de l'atelier.

Le style d'animation : Les éléments importants à connaître dans la manière d'animer, en fonction du spectacle que l'on veut présenter.

Fiche 1

Titre d'atelier : Modèle 1**Textes d'auteurs**

Le rôle de l'agent : animateur, observateur et participant pour la mise en scène et la chorégraphie.

Le lieu : Idéalement dans un amphithéâtre ou une grande pièce fermée.

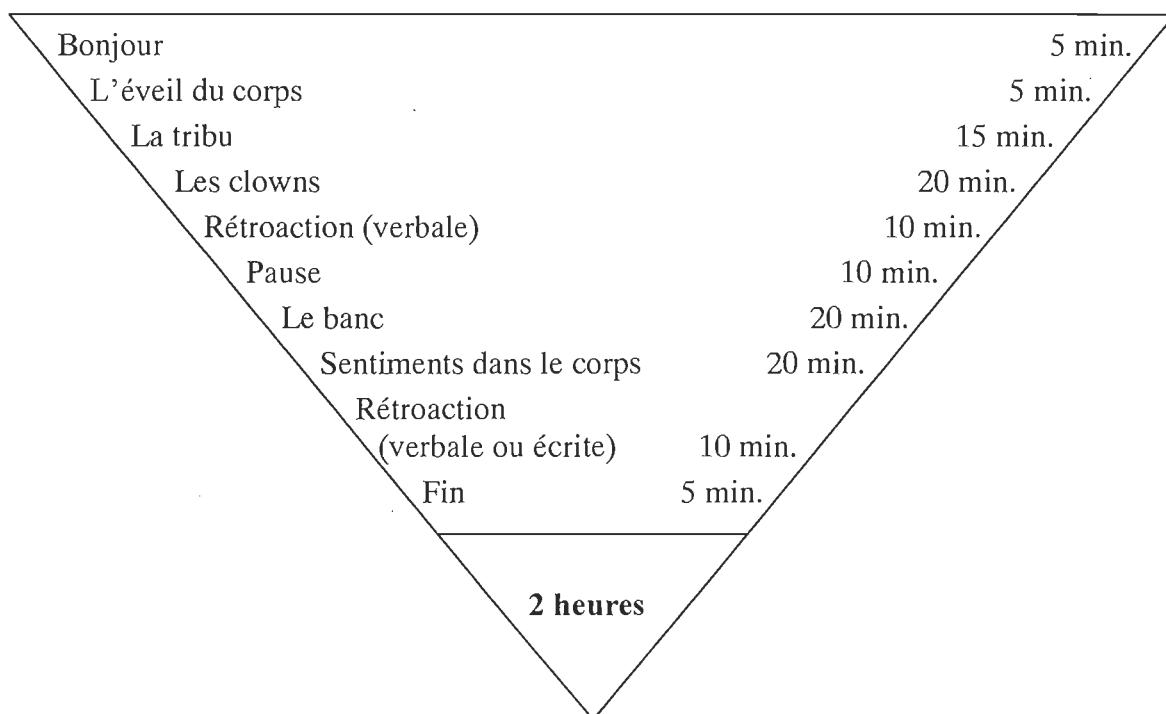
Les exercices**La durée**

Figure 27. Exemple détaillé d'atelier 1

Type de spectacle possible : Le spectacle de textes d'auteurs.

Style d'animation. Pour le travail qui mène aux textes d'auteurs, au fur et à mesure que l'on avance dans les périodes allouées à l'art dramatique avant le spectacle, il faut identifier des périodes de répétition pour l'élaboration de la mise en scène. Ce qui est recommandé, c'est de consacrer les cinq ou six premières rencontres sur les 25 à 35 possibles pour la conception d'un spectacle, à l'exploration de l'art dramatique avec des exercices multiples. Par la suite, il suffit d'organiser les ateliers en intégrant les exercices dans la première heure de travail et consacrer la deuxième heure de l'atelier à l'élaboration de la mise en scène et aux répétitions du spectacle. Plus la représentation devant public approche, plus les deux heures d'atelier doivent être consacrées spécifiquement à la répétition du spectacle jusqu'à la générale. Pour faciliter cette insertion, l'agent peut utiliser, en cours de route, les éléments du spectacle dans les exercices. Par exemple, les élèves dans leurs personnages respectifs de la pièce peuvent entrer en interaction dans les exercices comme : *Imitez-moi*, *Le banc*, *L'ange et le héros*. Ou encore travailler certaines émotions dominantes que l'on retrouve dans le texte avec les exercices : *Des atmosphères* ou *Des sentiments dans le corps*.

Fiche 2

Titre d'atelier : Modèle 2

Création collective

Le rôle de l'agent : animateur, observateur et participant pour donner des exemples et des idées en vue des exercices, des chorégraphies et de la mise en scène.

Le lieu : Idéalement dans une grande pièce fermée.

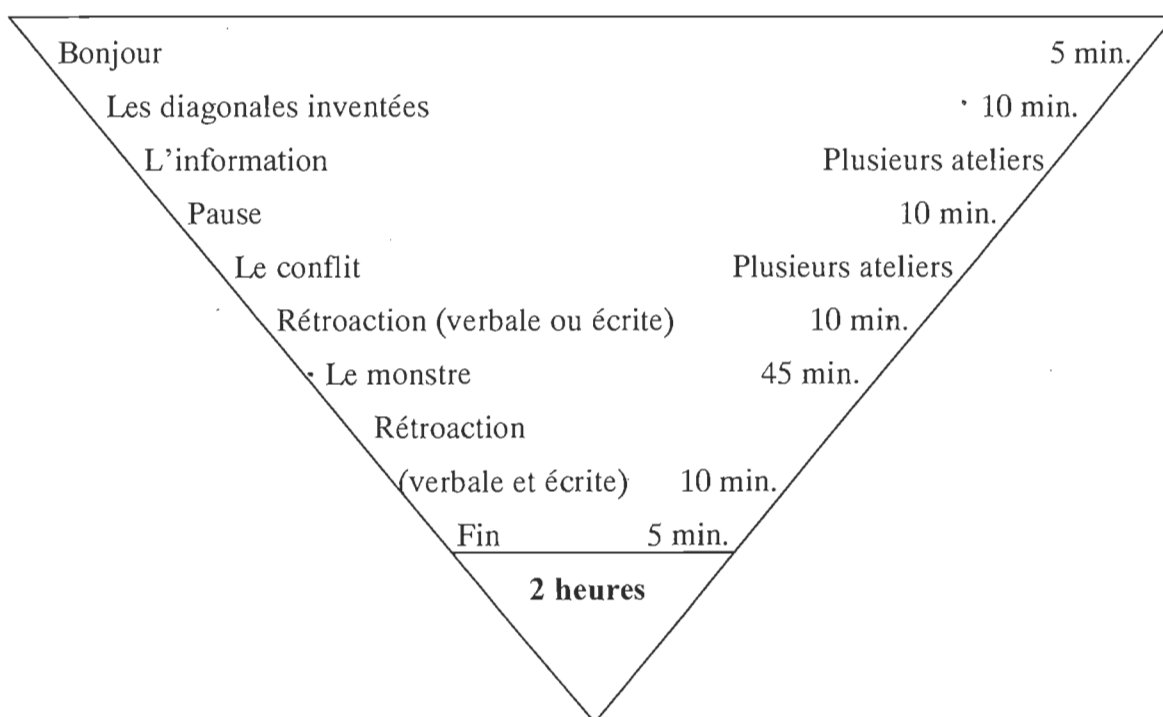
Les exercicesLa durée

Figure 28. Exemple détaillé d'atelier 2

Type de spectacle possible : La création collective.

Style d'animation : Dans ce type d'atelier, les exercices proposés doivent être pensés en fonction d'une création collective à réaliser. Les exercices vont donc davantage porter sur le travail d'équipe à long terme, l'imagination et l'acquisition d'une technique de création. C'est donc pour cela que l'on insère dans l'atelier des exercices qui demandent un travail échelonné sur plusieurs rencontres pour permettre aux jeunes de trouver, entre eux, des moyens de se comprendre, d'exploiter au maximum leur originalité tout en explorant différentes facettes de leur personnalité et de leurs goûts communs (par exemple, l'information, le conflit, le masque, etc.). La plupart des exercices de cet atelier demandent une certaine implication émotive dans la création. Ce qui aide à la transposition des techniques travaillées pour la création collective. Le procédé fonctionne sensiblement comme pour les textes d'auteurs. Les premières rencontres sont consacrées à l'exploration avec l'aide des exercices. Pendant ce temps, l'agent observe les goûts et les difficultés sociales des jeunes pour éventuellement faire des propositions de sujets pour la création. Vers la cinquième rencontre, le groupe doit trouver le sujet à exploiter pour le spectacle et déterminer les rôles de chacun dans la création. Rapidement, l'expérimentation au moyen des exercices va se terminer pour ainsi laisser la place à l'élaboration et à l'exploration pour la création collective avec l'aide d'improvisations et grâce au travail avec les équipes respectives de conception. À ce moment, l'agent doit laisser du temps en classe pour créer le spectacle. Il passe d'une équipe à l'autre pour aider et guider les jeunes dans leurs tâches respectives. Les 15 dernières rencontres doivent être consacrées à la répétition du spectacle jusqu'à la générale.

Fiche 3

Titre d'atelier : Modèle 3**Variétés**

Le rôle de l'agent : animateur, observateur. Il aide les équipes dans la construction de leur numéro.

Le lieu : Idéalement dans une grande pièce fermée.

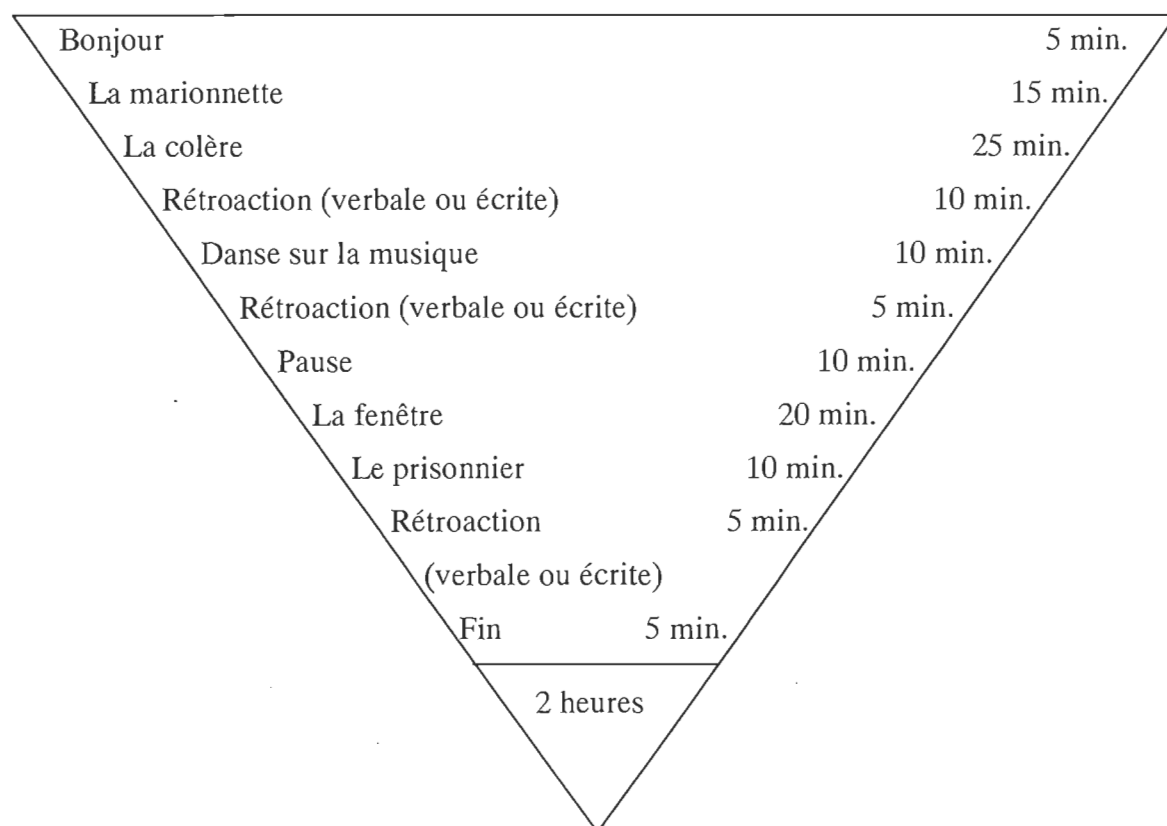
Les exercices**La durée**

Figure 29. Exemple détaillé d'atelier 3

Type de spectacle : Le spectacle de variétés (style cabaret).

Style d'animation : pour le spectacle de variétés, les exercices doivent contenir une certaine diversité dans l'art utilisé (musique, danse, conte, écriture, etc.). C'est dans l'exploration que les élèves vont découvrir quel art de la scène leur convient le plus et ainsi faire leur choix d'équipe et de numéro pour le spectacle. Ici, les exercices vont occuper une grande place pour permettre une exploration plus complète. La moitié des 25 à 35 ateliers consacrés au spectacle de variétés comprend des exercices de tous genres. Vers la 15^e rencontre, l'agent met en place des horaires fixes : quatre fois aux 30 minutes par atelier. Lors de ces ateliers, les équipes doivent lui présenter l'avancement de leur numéro. C'est approximativement dans les cinq dernières rencontres que l'agent met en scène tous les numéros et dirige les répétitions jusqu'à la générale.

Les outils supplémentaires

Dans cette section, nous tenions à insérer des explications plus détaillées sur des éléments déjà présentés dans les exercices et les ateliers, mais sans être concrètement expliqués; éléments qui demandent à être davantage approfondis comme la musique, la rétroaction et le journal de bord. Nous tenterons de mettre en lumière la pertinence et l'importance de ces outils dans l'épanouissement des jeunes ainsi que dans l'aide qu'ils peuvent apporter pour l'atteinte des objectifs thérapeutiques.

L'importance de la musique

Depuis des siècles, la musique fait partie de la vie humaine. Elle est pratiquée dans toutes les sociétés. Aujourd'hui, elle se manifeste partout et dans tous les genres, des genres très différents les uns des autres. « (...) les genres musicaux sont diversifiés, faisant de la musique un art tantôt libre, tantôt fusionné à la voix ou à la gestuelle humaine » (MELS, 2006c, p. 441). La musique est considérée à la fois comme dynamique, temporelle et spatiale.

Dans ce mémoire, nous avons choisi d'aborder l'importance de la musique car, premièrement, elle occupe une place considérable dans la vie des adolescents; elle appuie la pertinence du travail d'exploration et facilite la recherche d'émotions (MELS,

2006c, p. 441). C'est dans les différents rythmes, sons et harmonies qu'elle permet le développement d'une sensibilité intérieure (Tzikine, 1990).

Les ateliers d'art sont l'endroit idéal pour sensibiliser les jeunes à la critique musicale intelligente. Savoir écouter sans juger et ainsi faire ressortir la pertinence des commentaires. Ce n'est pas seulement dans le fait d'apprécier la musique, mais surtout de découvrir différents styles, en les abordant par l'émotivité, qu'elle apporte aux sujets qui l'écoutent et qui la bougent (l'émotion ressentie lors de l'exercice). Il est intéressant pour l'agent de parler avec les élèves de leurs goûts musicaux, et il est tout aussi intéressant de leur apprendre qu'il y a une musique appropriée à chaque situation. C'est la fréquence et la diversité de l'écoute qui, finalement, la fait apprécier.

L'ouverture musicale « enrichit le bagage culturel » (MEQ, 2006, p. 442) et fait découvrir l'histoire, la culture et les différents courants esthétiques. Pour certains, elle devient essentielle pour s'exprimer plus librement « (...) elle peut susciter, indiquer ou induire » (Weiss, 1981, p. 109), car la musique n'explique rien, mais exprime tout. L'ouïe est un sens affectif qui permet une prise de conscience corporelle. C'est Jacques Copeau (1879-1949), personnalité importante dans le milieu du théâtre, qui a mis de l'avant une réelle analogie entre le mouvement corporel et la musique.

Dans ce mémoire, l'utilisation de la musique est surtout associée aux exercices de danse. Elle va aider le corps à dire et à sentir les choses. Elle va, pour certains, servir

à la catharsis (cf. Appendice H) de l'émotion refoulée. Le jeune « (...) dégage certains éléments expressifs ou symboliques qui lui paraissent signifiants et il les met en relation avec l'effet que l'œuvre a produit sur lui » (MELS, 2006c, p. 450; Ducourneau, 1982).

Dans les exercices, elle prend un mode fonctionnel qui permet de travailler sur un objectif précis. La musique amène, à certains moments, la dimension dramatique « par le double jeu de l'audition musicale et de la consigne verbale (de l'exercice) » (Weiss, 1981, p. 10; Moreno, 1999).

L'importance de la rétroaction

La rétroaction est une procédure par laquelle une personne reçoit de l'information sur quelques aspects de son comportement suivant la réalisation de celui-ci. En d'autres mots, une personne reçoit de l'information dans une forme qui est déterminée par son ou ses comportements. La rétroaction peut être utilisée pour augmenter un comportement désirable et pour diminuer un comportement indésirable. En général, plus la rétroaction est précise ou spécifique, plus efficace sera le changement. Donc, une bonne rétroaction apporte de l'information sur la fréquence, la durée et la topographie du comportement (Van Houten, 1991, p. 2).

C'est à compter des années 1990 que les professionnels en milieu scolaire (psychologues et éducateurs) ont utilisé plus activement la rétroaction. Les actions développées au cours de ces années ont pu engendrer un système de base dans le déroulement de cette dernière. Des règles spécifiques à ce type d'intervention apportent

une structure d'encadrement qui permet aux écoles une meilleure communication avec les jeunes et un aperçu prévisible des conséquences de leur comportement. « Les règles de base pour l'utilisation de la rétroaction sont les suivantes :

- sélectionner un niveau de performance quantitatif;
- donner une rétroaction immédiate (immédiatement après le comportement);
- donner de fréquentes rétroactions (diminuer la fréquence si le comportement s'améliore);
- donner une rétroaction positive;
- donner une rétroaction différentielle (mettre l'emphasis sur l'amélioration);
- donner une rétroaction sur un groupe (encourager l'esprit d'équipe);
- utiliser des affiches publicitaires (rappel des règles);
- donner des renforçateurs additionnels lorsque nécessaire et;
- sélectionner des périodes de travail par intervalles. ».

(Van Houten, 1991, p. 10 à 51)

Ces règles permettent une rétroaction multidirectionnelle au cours de laquelle les jeunes prennent la parole sur la conscience de l'action qu'ils font. Chacun doit trouver sa place dans l'écoute, l'échange et la communication.

La rétroaction se fait en groupe, mais elle « (...) n'est secrète que lorsqu'on la veut telle (...) » (Maréchal, 1993, p. 65). Ce qui veut dire que le jeune « à risque » peut, s'il le décide, ne pas s'exprimer verbalement à ses collègues, mais plutôt écrire sa

pensée dans un journal. Elle peut se produire plusieurs fois par atelier de manière verbale et/ou par l'écriture quotidienne du journal de bord.

L'importance du journal de bord. La rétroaction écrite, aussi appelée journal de bord, sert aux élèves de journal personnel ayant comme fonction des écritures pédagogiques, littéraires et personnelles sur l'expérience qu'ils vivent lors des exercices ou des ateliers. Dans ce cahier personnalisé à leur image, ils émettent des opinions, des impressions personnelles globales ou non, des critiques et des commentaires.

Ce journal doit devenir une prise de conscience personnelle par laquelle la créativité est mise de l'avant. Le journal de bord peut contenir des poèmes, des collages, des dessins, des lettres, des confidences, de l'autoévaluation, des comptes rendus, des travaux, des articles de journaux, des idées, etc. Pour le spectacle du texte d'auteur, le journal de bord sert surtout pour l'inspiration dans la construction du personnage. Pour la création collective et le spectacle de variétés, le journal de bord est utilisé davantage comme journal personnel.

C'est un outil efficace pour compléter une bonne rétroaction verbale. Les jeunes communiquent leurs émotions et leurs craintes dans la liberté de l'écriture. C'est au choix de l'agent d'évaluer ou non le contenu, en basant ses critères sur l'effort, la créativité et le français écrit.

Chapitre 4

Discussion

Ce chapitre est consacré à la discussion des résultats de notre recherche; c'est-à-dire, à la discussion sur le développement d'exercices d'intervention et des spectacles en arts de la scène destiné aux jeunes « à risque ». On y retrouve une discussion sur la pertinence de ces exercices et spectacles, sur la manière dont le développement d'attitudes et de comportements positifs viennent accroître les connaissances actuelles sur les jeunes « à risque ». De plus, nous abordons les retombées possibles de ces exercices, selon les besoins des jeunes « à risque » et les objectifs de l'école secondaire québécoise en 2010. Nous terminerons par l'analyse des forces et des faiblesses des exercices et des spectacles proposés.

*Un outil d'intervention en art de la scène comme réponse aux besoins des jeunes
« à risque »*

En 2008, le gouvernement du Québec établissait à 29 % le pourcentage des jeunes qui sortaient du secondaire sans diplôme. Selon L'abbé (1995), 3 % à 5 % des jeunes recourent à la violence pour résoudre leurs difficultés. On s'entend également pour dire aujourd'hui, que ce phénomène des jeunes « à risque » prend de l'ampleur au sein des écoles.

Au Québec, un jeune sur cinq est victime de violence à l'école et malheureusement, beaucoup d'enseignants se sentent démunis face aux hostilités et aux oppositions des jeunes (Centrale des syndicats du Québec, 2007).

Par ailleurs, les arts de la scène sont l'une des formes d'art les plus exploitées dans les écoles secondaires du Québec. Le MELS (2006a) exige même la réussite d'un cours dans ce domaine pour l'obtention du diplôme du secondaire. Or, les arts de la scène sont un outil qui développe à la fois l'ouverture, l'identité culturelle, la curiosité, l'estime de soi, le travail, etc., chez les jeunes (MCCCF, 2008).

L'encadrement des jeunes « à risque » en milieu scolaire peut se faire de différentes manières. Le MELS (2009) lui-même encourage les approches pédagogiques différentes et davantage individualisées. Dans ce mémoire, nous proposons les arts de la scène dans l'optique d'un outil d'intervention auprès de ces jeunes « à risque ». Le théâtre et la danse sont abordés de manière à créer une intervention personnalisée facilitant ainsi la recherche de solutions et la résolution de problèmes et de conflits qui surviennent dans la vie des jeunes « à risque ».

Les exercices et les spectacles développés démontre bien les possibilités que les arts de la scène peuvent apporter. Qu'il suffit d'intégrer à travers ces exercices une facette de la réalité des jeunes pour transposer la situation, la voir autrement et ainsi appliquer la solution recherchée.

Les exercices et les types de spectacles élaborés s'inscrivent dans une réflexion à l'effet que la pratique des arts, l'apprentissage des arts ainsi que la réceptivité à diverses formes d'art contribuent à une intégration sociale « normale » et à une meilleure connaissance de soi, de ses limites et de ses forces.

Compte tenu de l'ouverture récente du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2007) à l'implantation de nouvelles solutions d'intervention auprès de ces jeunes « à risque » et compte tenu du peu de documentation existant actuellement sur le sujet, nous avons voulu développer une alternative, une sorte de boîte à outils présentée sous forme d'exercices en théâtre et en danse ainsi que trois types de spectacles devant contribuer au développement des adolescents « à risque » dans leur environnement scolaire. Cette recherche contribue à l'avancement des connaissances en ce qu'elle associe les caractéristiques pédagogiques du travail artistique, entre autres, par les quatre axes de travail (réflexion) de l'École des mimes de Montréal, au modèle d'intervention de S.O.M.A. ainsi qu'aux facteurs de risque chez les jeunes identifiés dans la littérature. Tout ceci pour dégager une série d'exercices et les types de spectacles répondant à des objectifs d'intervention précis et observables.

Tels qu'élaborés, ces exercices initient les jeunes à l'exploration artistique tout en poursuivant l'objectif de développer des attitudes et comportements positifs. Nous avons voulu faire de ce mémoire une nouvelle piste d'intervention face aux problèmes rencontrés par certains jeunes dans les écoles secondaires. Ce mémoire peut servir de

base à de nouvelles expérimentations; les agents pouvant adapter les exercices à leurs élèves.

Depuis quelques années, tant le MELS que les commissions scolaires ont proposé différentes solutions ou structures pédagogiques (Journées interrégionales, Carrefour de lutte contre le décrochage, *Les 13 voies de la réussite* (MELS, 2009), Conseil régional de prévention de l'abandon scolaire (CREPAS), réduction du ratio enseignant/élèves, etc.) pour améliorer la situation de l'élève « à risque » dans les écoles. Le MELS (2009) se montre désormais ouvert à toute proposition nouvelle d'enseignement qui est adaptée à la clientèle variée des écoles secondaires en 2010 (la différenciation pédagogique), car aujourd'hui, les difficultés et les goûts des jeunes sont variés. Il devient alors intéressant pour les écoles de s'ouvrir à des projets pédagogiques tout aussi variés. Les résultats présentés au chapitre 3 de ce mémoire proposent une perspective nouvelle de solution face à l'objectif d'intervention visé auprès des jeunes « à risque », par l'intermédiaire des arts de la scène. L'approche est ainsi développée dans l'optique que les jeunes « à risque » participent activement à la résolution de leurs problèmes, et ce, grâce à des exercices et à des types de spectacles en arts de la scène choisis et à l'implication que les élèves mettent dans l'élaboration d'un spectacle.

Des documents contenant de multiples exercices en arts de la scène existent, mais une majorité d'entre eux sont élaborés en fonction d'un apprentissage et/ou d'une initiation à l'art seulement. Les exercices sélectionnés et développés dans le cadre de ce

mémoire ont la particularité d'avoir la double mission, celle de l'apprentissage d'un art et celle des visées thérapeutiques, en mettant l'accent sur la réduction des problèmes et des conflits. L'ajout des visées thérapeutiques s'est développé au cours des travaux de recherche menés en préparation de ce mémoire. Le développement de ces visées et leur précision faites à l'aide du chapitre 1, a permis d'élaborer ces exercices visant à réduire l'écart entre les objectifs de cette recherche de développement et les résultats que nous souhaitons obtenir. Ces résultats sont l'intégration possible d'une recherche d'intervention, c'est-à-dire des exercices facilitant l'intervention auprès des jeunes « à risque ». Le choix des visées thérapeutiques entraîne volontairement des limites sur l'intervention recherchée, car ils travaillent des éléments précis dans la résolution de problème. La sélection et l'élaboration se sont construites en fonction des visées. Les axes de réflexion (École de mime de Montréal), sous forme d'objectifs artistiques, pour leur part, viennent compléter et clarifier le travail artistique en spécifiant les fondements techniques et artistiques travaillés dans cet exercice. Ces deux types d'objectifs sont présents dans chaque exercice sélectionné et ce sont des outils que les jeunes « à risque » peuvent travailler par eux-mêmes, guidés par l'agent. Or, il est important de souligner ici que ces exercices n'ont pas été validés auprès des jeunes « à risque » en milieu scolaire. Nous sommes conscientes que, sans cette validation, les exercices qui se trouvent dans ce mémoire ne peuvent être considérés comme définitifs. Aussi, ils sont susceptibles d'évoluer, de subir des modifications et des améliorations lors de d'expérimentations futures.

Retombées possibles

Par ce mémoire, nous avons constaté des problématiques complexes et multiples chez les jeunes enfants et adolescents au Québec. La violence, la pauvreté, les échecs scolaires ainsi que plusieurs autres problèmes sont rencontrés par les jeunes au cours de leur cheminement scolaire. L'école est un lieu de socialisation où se rassemblent des dizaines de jeunes avec, chacun, un bagage et un milieu de vie différents. L'objectif principal de notre mémoire était de développer des exercices et des spectacles qui allaient contribuer à intervenir positivement auprès des jeunes « à risque » dans leur milieu scolaire. Comme le but de ce mémoire n'était ni de valider les exercices en arts de la scène, ni les spectacles sélectionnés dans l'environnement souhaité (le milieu scolaire); nous avons dû accroître nos efforts afin de bien cerner, de manière plus précise, l'« action éducative » des exercices et ce qu'elle apporte aux jeunes « à risque » (Loiselle & Harvey, 2007).

Les exercices que nous proposons initient les jeunes aux arts de la scène (objectifs artistiques), tout en ciblant l'intervention dans le sens d'un meilleur épanouissement du jeune « à risque » au niveau de son comportement académique, personnel et social. Chaque jeune est différent dans ses goûts, dans ses forces et dans sa personnalité. Dans le cadre d'exercices en arts de la scène, chacun d'eux peut apprendre dans la solidarité et, ainsi, avoir l'opportunité d'atteindre l'objectif de la représentation devant le public. Le processus proposé permet aux jeunes « à risque » d'échanger, de

vivre des expériences positives, de comprendre des situations et de trouver des solutions reliées à ses problèmes.

Par contre, cette perspective d'intervention ne peut se réaliser sans collaboration, partenariat et concertation entre les enseignants, les psychologues scolaires, les éducateurs, les psychoéducateurs, les parents et/ou les tuteurs, les intervenants, les surveillants, la direction, la police, la fratrie, etc. Chacun doit être informé de l'évolution des attitudes du jeune « à risque » dans l'échange de toutes les informations sur la situation le concernant. Si les membres de « l'équipe multiforme » travaillent ensemble dans le même sens pour l'élève « à risque », l'intervention recherchée aura un impact davantage significatif sur l'adolescent, son milieu scolaire, sa famille et, par le fait même, sur la société.

Portée et limites des exercices

En 2009, la ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport, madame Courchesne, vantait les mérites du nouveau système mis en œuvre pour diminuer le taux de décrochage au secondaire et annonçait qu'une somme d'argent considérable était mise à la disposition des institutions scolaires pour faire place à de nouvelles formes d'intervention basées sur une différenciation pédagogique (MELS, 2009). Bien évidemment, les écoles secondaires se sont investies et elles offrent désormais la

possibilité aux enseignants de « modifier » la forme et la structure de leur enseignement avec des projets multiples. La nouvelle approche développée dans ce mémoire utilise les arts de la scène, déjà exploités dans le programme scolaire régulier et au parascolaire. Toutefois, cette fois-ci, elle est préconisée dans un but d'intervention.

Si côtoyer les arts de la scène au quotidien renforce une ouverture culturelle, artistique et sociale, encore faut-il que les sujets qui participent à une telle activité soient ouverts à l'exploration créative. L'absence d'une mise à l'essai des exercices devient alors la limite principale de cette recherche. Si les conditions nous le permettent, elle pourra être faite subséquemment à ce mémoire.

Les enseignants qui sont confrontés quotidiennement à la réalité de ces élèves ne savent pas toujours comment réagir face à eux. Malgré leur bonne volonté, ils sont confrontés aux situations de tension et de conflit et n'ont parfois plus de ressources. Dans ce mémoire, nous proposons une alternative qui peut rassembler les groupes d'élèves « à risque » pour la réalisation d'un même projet/objectif (la représentation/les exercices), tout en renforçant les liens entre eux dans le respect, l'écoute et l'apprentissage. Ces exercices auront un effet bénéfique, aussi minime soit-il, auprès des jeunes. Ces exercices les sortiront du cadre régulier de la classe. Ils amèneront les jeunes à s'exprimer plus facilement, à dire leurs émotions. Nous sommes loin d'affirmer que l'expérience sera facile et que les jeunes seront enclins au travail. C'est alors que l'encadrement et la patience de l'agent amèneront l'élève dans cette recherche de

solution et participeront activement à nourrir la motivation des adolescents face aux arts et à son apprentissage. Le travail à long terme et la stabilité de leur environnement scolaire (agent, horaire, local, projet à long terme) feront le reste.

Prises individuellement, les écoles secondaires semblent aujourd'hui accueillir difficilement les nouveaux projets. Leur structure pédagogique ne semble pas totalement encore adaptée à la réalité des jeunes sur le terrain. Suite à nos expériences, nous avons remarqué que les directions d'écoles n'ont pas beaucoup de temps disponible à l'horaire pour développer et intégrer de nouvelles façons de faire. En d'autres termes, les directions d'écoles secondaires sont débordées avec tous les problèmes à régler.

Nous avons développé ces exercices dans l'espoir qu'un jour un volet « arts de la scène », tel que proposé dans ce mémoire, soit implanté dans le programme scolaire régulier des jeunes « à risque ». Est-ce réaliste? Ce type d'intervention pourrait-il servir d'alternative au cours d'art obligatoire au secondaire? En aucun cas nous affirmons que cette recherche de développement (Van der Maren, 1995) soit la solution finale aux difficultés rencontrées par le jeune « à risque » et qu'elle aura un impact positif instantané sur la situation du sujet. Toutefois, grâce à notre recherche, nous pouvons affirmer que les arts de la scène ne peuvent agir que positivement sur les attitudes et comportements de l'adolescent.

Conclusion

Ce mémoire est l'aboutissement d'une idée observée et longuement réfléchie. Il propose un outil composé de 31 exercices en arts de la scène, trois spectacles et trois types d'ateliers visant le développement d'attitudes et de comportements positifs chez les jeunes « à risque » au secondaire. Ce document propose une approche qui peut faire une différence dans le cheminement scolaire et social des adolescents « à risque ». Cette intervention, proposée ici par les exercices et les spectacles en arts de la scène, est élaborée dans un but thérapeutique (aider et soutenir) et développemental (tout en apprenant une forme d'arts de la scène).

À la suite d'une revue des écrits portant sur les jeunes « à risque », sur la situation de ceux-ci dans les écoles secondaires du Québec et sur le sujet des arts de la scène et de ses bienfaits, nous avons amorcé une réflexion sur la pertinence de développer un outil d'intervention en arts de la scène, comme le théâtre et la danse, dans le but de favoriser le développement d'attitudes et de comportements positifs.

Malgré la complexité d'associer l'exploration artistique aux changements de comportements des jeunes « à risque », des auteurs (Baillargeon & Fortin, 2005; Case et Dalley, 2006; Deasy, 2002; Decombe, 2007; Matte, 1994; Marchand, 2002; Petitjean, 1999; Plante, 2009; Redlus, 2001 et Winner & Hetland, 2000) réussissent à mettre en lumière quelques liens possibles (avoir une image positive de leurs capacités et de leur identité; avoir de la confiance en soi; mieux accepter autrui; mieux gérer l'anxiété et les peurs; persister davantage devant les défis; augmenter leur taux de tolérance; développer le respect de l'autre; améliorer la communication orale (parler en public) et écrite, etc.) à faire entre certains exercices en art et la situation « à risque » des élèves. Nous avons donc sélectionné et élaboré 16 exercices en théâtre, 15 en danse ainsi que trois types de spectacles. Ces derniers ont été développés dans le but d'intervenir auprès des jeunes « à risque », au niveau d'une meilleure connaissance de soi et de l'autre, d'une bonne communication, d'une gestion des émotions et énergies négatives ainsi qu'au niveau du développement de leur créativité et de leur imagination. Ces critères se situent au cœur de l'intervention de chaque exercice. L'ajout d'objectifs artistiques pédagogiques est un complément dans la direction artistique que prend l'intervention préconisée.

Les arts de la scène sont, pour ceux qui les pratiquent autant que pour ceux qui les enseignent, une occasion de se laisser aller dans le jeu et la découverte de soi. C'est le moment de pousser les limites et de se surprendre soi-même, que l'on soit enseignant ou élève. Les arts de la scène peuvent facilement être utilisés afin d'intervenir positivement auprès des jeunes « à risque ». Nous croyons qu'il faut envisager une

intervention personnalisée pour ces jeunes et, ainsi offrir aux enseignants et aux personnels des écoles la capacité de pouvoir travailler en collaboration afin de persévérer auprès de ces jeunes dans un cheminement sans tension, ni conflit. Nous répondons aussi à la reconnaissance des commissions scolaires face à ce type de nouveaux projets pédagogiques et nous pallions le peu de littérature existante sur le sujet pour développer ces exercices et ces spectacles sous forme d'ateliers, qui sauront être utiles et guider tous ceux désirant amener leur groupe d'élèves à l'expérience de l'art « thérapie ».

Nous avons produit un outil d'intervention qui peut s'adapter aux diverses problématique que vivent les élèves « à risque » (différenciation pédagogique). Ces exercices et spectacles ont été élaborés par des professeurs de théâtre et de danse et, notamment, grâce à nos propres expériences d'enseignement, de même qu'avec l'aide d'intervenants et d'artistes professionnels, croisés lors de notre propre formation en art. Il ne faut surtout pas oublier l'aide d'une analyse systémique d'écrits qui fondent la base de ce mémoire. Certains professionnels du domaine des arts (visuels, danse, théâtre, mime), rencontrés lors de la recension des écrits, sont venus compléter les informations manquantes. Ces exercices et les spectacles contiennent des objectifs thérapeutiques, pédagogiques et artistiques recensés, visant l'intervention personnalisée en milieu scolaire.

Cette recherche de développement est une ouverture à l'expérimentation prochaine des exercices et spectacles avec des adolescents « à risque ». Elle nous permettra, par l'entremise des arts de la scène, d'appuyer les conseils apportés aux enseignants, face à une intervention nouvelle recherchée à l'école secondaire au Québec.

Références

- Allard, M. (2009, 10 septembre). Un plan ambitieux, un accueil tiède. *La Presse de Montréal*, pp. A10-A11.
- Allard, M. (2009, 13 février). Décrochage scolaire à la CSDM, un « plan réussir » adopté d'ici quelques semaines. *La Presse de Montréal*, p. A9.
- Ashoka (2005, Mars). Banlieues 2005 : violences urbaines. *E-Torpedo-le webzine sans barbelés*, 9 novembre 2005. Récupéré le 10 mars 2008 de http://www.e-torpedo.net/imprimersans.php3?id_article=539.
- Aslan, O., & Bablet, D. (1985). *Le masque. Du rite au théâtre*. Paris : CNRS Éditions.
- Baillargeon Fortin, A. (2009, Janvier). *Théâtre et changement humain agir sur l'isolement social par une approche inspirée au théâtre d'intervention*. Université du Québec à Montréal.
- Barret, G. (2005). *Pédagogie de l'expression dramatique*. Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal.
- Beauchamp, H., & Chaîné, F. (1993). *Art dramatique repères pédagogiques*. Valleyfield : Presse collégiale du Québec.
- Beauchamp, H. (1998). *Le théâtre adolescent*. Montréal : Éditions Logiques.
- Beauregard, M., & Ouellet, G. (1995). Élaboration et mise à l'essai d'un programme de prévention scolaire axé sur les activités parascolaires. *Loisir et société*, 18, 2, 373-393.
- Beauregard, M. (1995). *Élaboration d'un programme de prévention du décrochage scolaire axé sur les activités parascolaires*. Mémoire de maîtrise inédit, Université du Québec à Trois-Rivières.
- Bérard, D. (2009, Octobre). Javier San Juan entre en scène. *Commerce*, pp. 50-52.
- Bertrand, M., & Dumond, M. (1977). *L'expression corporelle à l'école*. Paris : J. Vrin.
- Bodin, D., Robène, L., Héas, S., & Blaya, C. (2006). Violences à l'école : l'impact de la matière enseignée. *Déviance et société*, 30, 1, 21-40.
- Born, M. (2005). *Psychologie de la délinquance*. Bruxelles : Éditions de Boeck Université.
- Boyer-Labrousche, A. (1996). *Manuel d'art thérapie* (2^e éd.). Paris : Dunod.
- Brugger, L., Schmid, A., & Bucher, W. (1994). *1000 exercices et jeux d'échauffement*. Paris : Éditions Vigot.
- Cahiers de théâtre jeu (2008, Mars). *Le théâtre et les adolescents*. Montréal : Cahiers de théâtre jeu no 128.
- Capedeville, J.P. (1990), *Les bases de l'enseignement en art thérapie*. Tours : Publication de l'Université de Tours.
- Carbonneau, M., Dubois, A., Marinier, R., & Théberge, M. (1987). *Trousse d'expression dramatique*. Ottawa : Théâtre action.

- Case, C., & Dalley, T. (2006). *The Handbook of Art Therapy*. New York : Routledge.
- Centrale des syndicats du Québec (2007, Hiver). Spécial violence en milieu de travail, Enseignants dans la violence, *Nouvelle CSQ*, pp. 18-33.
- Centre national de prévention du crime (2007, 12 septembre). Projet national de démonstration sur les arts et les jeunes. *Sécurité publique Canada, no de cat P5442/12-2007*, pp. 1-2. Récupéré le 24 février 2009 de <http://www.securitepublique.gc.ca/prg/cp/bldngevd/2007-es-12-fra.aspx>.
- Chancerel, L. (n.d.). *Les jeux dramatiques éléments d'une méthode*. Canada : Éditions du cerf.
- Charbonneau, S. (1995). *La construction physique du personnage et évaluation du processus de formation pour les jeunes de deuxième secondaire*. Montréal : Université du Québec à Montréal.
- Chevaly, M. (1966). *À la découverte d'un art dramatique vivant*. Paris : Édition de l'école.
- Choque, J. (1995). *L'expression corporelle, 300 exercices : mime – théâtre – masque*. Paris : Ellébore, Les chemins du corps.
- Claes, M. (2003). *L'univers social des adolescents*, Québec : Les Presses de l'Université de Montréal.
- Conseil supérieur de l'éducation Québec (1986). *Les nouveaux lieux éducatifs. Avis au ministère de l'Éducation et ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science*. Direction des communications du Conseil supérieur de l'éducation.
- Contandriopoulos, A.-P., Champagne, F., Potvin, L., Denis, J.-L., & Boyle, P. (1990). *Savoir préparer une recherche : la définir, la structurer, la financer*. Montréal : PUM.
- Cusson, M. (2002). *Prévenir la délinquance*. Paris : Presses universitaires de France.
- Cuvelier, E.-H. (1981). *Le mime, le jeu dramatique et l'enfant*. Paris : Fernand Nathan.
- Deasy, R.J. (ed.) (2002). *Critical links: learning in the arts and student Academic and social. Développement, arts Education Parthnership*. Washington : CC.
- Decombe, A. (2007, Janvier-février). La thérapie par les arts. *Découvrir*, pp. 47-50.
- Decroux, É. (1994). *Paroles sur le mime*. Paris : Édition Gallimard, librairie théâtrale.
- De la Durantaye, É. (1998 à 2009). Notes théoriques, journaux de bord lors de mes études en théâtre et en danse.
- Duchastel, A. (2008). *La voie de l'imaginaire, le processus en art thérapie*. Montréal : Les éditions Québecor.
- Ducourneau, G. (1982). *Introduction à la musicothérapie*. Toulouse : Privat.
- Dubet, F., & Duru-Bellat, M. (2000). *L'hypocrisie scolaire, pour un collège démocratique*. Paris : Le Seuil.
- Dumazedier, J., Donfu, E. et al. (1994). *La leçon de Condorcet : « une conception oubliée de l'instruction pour tous nécessaire à une république »*, Paris : L'Harmattan.
- Dumazedier, J. (2002). *Penser l'autoformation. Société d'aujourd'hui et pratique d'autoformation*. Lyon : Chronique sociale, coll. Pédagogie/formation.

- Dumond, I. (2006, Janvier). Des expériences de prévention dans les différents domaines. *Lien social*, 779, pp. 1-3. Récupéré le 3 septembre 2009 de <http://www.lien-social.com/spip.php?article1758>.
- Duvignaud, J., & Veinstein, A. (1976). *Encyclopoche Larousse, Le théâtre*. Paris : Librairie Larousse.
- École Chavigny (2007, Novembre). Projet d'élaboration d'un programme d'étude local à un projet particulier de formation en arts, art dramatique-théâtre.
- Féral, J. (2001). *L'école du jeu, Former ou transmettre... les chemins de l'enseignement théâtral*. Paris : Éditions l'entretemps.
- Fleury, F. H., Marazzani, M., & Saucier, J.-F. (2003). Le jeu théâtral comme inducteur de changement dans les habiletés sociales. *Santé mentale au Québec*, 28, 2, ISSN 0383-6320, pp. 251-272.
- Gendron, M., Royer, E., & Morand, C. (2005). *Pratiquons ensemble nos compétences, un programme basé sur les forces des adolescents et de leurs parents, Guide scolaire et de l'intervenant*. Centre de santé et des services sociaux de Portneuf : Programme famille-enfance-jeunesse et santé mentale.
- Girard, D., & Vallières, P. (1988). *Le théâtre la découverte du texte par le jeu dramatique*. Canada : Éditions La Lignée inc..
- Gobeil, A. (1994). *Les représentations sociales de la violence chez les adolescents et les adolescentes d'origines ethniques différentes de Montréal*. Québec : Université Laval, École de service social, Laboratoire de recherche.
- Gosselin, M. (2005, 21 au 27 mars). Lutter contre le décrochage de toutes ses forces. *Journal Les Affaires*.
- Gosselin, D., Lapointe, L., Vézina, G., Baillargeon, D., Brassard, G., Fortin, L. et al. (2003). Les difficultés d'apprentissage à l'école. Cadre de référence pour guider l'intervention. *Direction de l'adaptation scolaire des services complémentaires*, ISBN 2-550-41453-5, pp. 1-54. Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. Récupéré le 20 mai 2009 de http://www.mels.gouv.qc.ca/lancement/diff_apprentissage/diff_apprentissage.pdf.
- Gravel, H., & Azzola, M. (1989). *Expression dramatique*. Ontario : Édition Prise de parole.
- Groenemeyer, A. (2006). Formes, sens et significations sociales de la violence. Quelques impressions sur la situation allemande. *Déviance et société, Médecine et Hygiène*, 30, 4, 477-489.
- Hébert, J. (1991). *La violence à l'école ; guide de prévention & techniques d'intervention*. Montréal : Édition logique.
- Héril, A., & Mégrier, D. (1994). *Entraînement théâtral pour les adolescents. Expression théâtrale à partir de 15 ans*. Paris : Édition Retz.
- Hotton, T. (2003). L'agressivité chez les enfants et l'exposition à la violence à la maison. *Ministère de la Justice Canada, no. 85-561-MIF au cat.*, pp. 5-21.
- Labbé, J. (n.d.). *L'art-thérapie à l'école, guide d'utilisation*. Québec : Bibliothèque nationale.
- L'abbé, Y. (1995). *La violence chez les jeunes*. Québec : Éditions science et culture. *Colloque sur : La violence chez les jeunes : Compréhension et intervention*,

- octobre 1994, l'Association scientifique pour la Modification du Comportement (ASMC). Montréal.
- Lafarque de Grangeneuve, L. (2007). Gérer les risques avec les jeunes : État, cultures, jeunes et (in)civilité. *Lien social et politique*, 57, 141-150.
- Lalongé, A. (2002). *L'aménagement du temps scolaire par l'intégration des arts à l'école primaire. Étude de cas portant sur l'élaboration d'un atelier d'art dramatique dans une classe de sixième année*. Montréal : Université du Québec à Montréal.
- Larouche, A. (2007). Le collectif, Pas de 0 de conduite et la lutte contre l'approche prédictive de prévention de la délinquance en France. *Nouvelles pratiques sociales*, 19, 2, 13-24.
- Lavallée, C., & Beaulne, B. (1986). *Le petit manuel des coulisses, organisation d'une troupe et production d'un spectacle*. Ottawa : théâtre-action, pp. 217-220.
- Leblanc, M. N., & Djerrahian, G. (2007). Le milieu de l'intervention et la culture hip hop à Montréal : le rôle des maisons communautaires des quartiers. *Cahier de l'action culturelle*, 5, 1, 26-28.
- Legendre, R. (1983). *L'éducation totale, collection : le défi éducatif n°3*. Ottawa : Édition Ville-Marie Inc..
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (3e éd.). Montréal : Guérin.
- Lemonnier, C. (1994). *Entretien avec Joffre Dumazedier*. Réalisé au 1^{er} colloque européen sur l'autoformation. Nantes.
- Lévesque, R. (1998). *Évaluation de l'impact sur le milieu social donné, de l'implantation d'une option art dramatique dans une école secondaire*. Mémoire de maîtrise inédit, Université du Québec à Montréal.
- Loiselle, J., & Harvey, S. (2007). La recherche développement en éducation : fondement, apports et limite. *Recherche qualitative*, 27, 1, 40-59. Récupéré le 13 mars 2009 de [http://www.recherche-qualitative.qc.ca/numero27\(1\)/loiselle.pdf](http://www.recherche-qualitative.qc.ca/numero27(1)/loiselle.pdf).
- Marchand, G. (2002). De l'art à la thérapie. *Sciences humaines hors série*, 37, 1-5.
- Martineau, M., & Lepage, D. (2006). Le théâtre d'intervention au Québec, une pratique plurielle et des défis. Dans P. Biot (éd.), *Théâtre-action de 1996-2006 : théâtre en résistance*, (pp. 339-344). Mons, Belgique : Éditions du Cerisier.
- Massé, L., Desbiens, N., & Lanaris, C. (2006). *Les troubles du comportement à l'école. Prévention, évaluation et intervention*. Montréal : Gaétan Morin éditeur.
- Matte, P. (1994). *Utilisation du loisir dans la communauté comme moyen d'intégration sociale pour les adolescents (12-18 ans) : une étude de cas d'adolescentes bénéficiant de service de réadaptation en internat aux pavillons Bois-Joly inc.* Université du Québec à Trois-Rivières.
- McDonagh, P. (2005, 11 octobre). Thérapie par les arts : tout un art. *University Affairs*, pp. 1-4. Récupéré le 16 avril 2008 de <http://www.affairesuniversitaires.ca/therapie-par-les-arts-tout-un-art.aspx>.
- Milan, A., Hou, F., & Wong, I. (2006). Troubles d'apprentissage et altruisme, anxiété et comportements agressifs chez les enfants, *Tendances sociales canadiennes, statistique Canada*, no 11-008 au catalogue. Récupéré le 16 avril 2008 de <http://www.statcan.gc.ca/pub/11-008-x/2006001/9197-fra.htm>.

- Mimouni, A. (1999, Avril). Le pouvoir de la création. *Guide ressource*, 14, 8, No repère : 9961745, 19-26.
- (1997). *Prendre le virage du succès. L'école tout un programme. Énoncé de politique éducative*. Récupéré le 17 février 2010 de http://www.mels.gouv.qc.ca/reforme/pol_eco/ecole.htm
- Ministère de l'Éducation, (1999). *Prendre le virage du succès. Une école adaptée à tous ses élèves. Énoncé de Politique de l'adaptation scolaire*. Récupéré le 17 février 2010 de <http://www.mels.gouv.qc.ca/dfgj/das/orientations/pdf/politi00.pdf>
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2006a, 11 janvier). *Les arts : plus présents que jamais dans les écoles québécoises*. Récupéré le 17 février 2010 de http://www.mels.gouv.qc.ca/lancement/Petition_Art/
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2006b, Novembre-décembre). À l'école des arts. *Vie Pédagogique*, 141, 1-58.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2006c). *Programme de formation de l'école québécoise, enseignement secondaire, premier cycle, chapitre 8, domaine des arts, Éducation Québec*. p. 372-453. Récupéré le 17 octobre 2009 de http://www.mels.gouv.qc.ca/DGFJ/dp/programme_de_formation/secondaire/pdf/prform2004/prfrmsec1ercycle3.pdf.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport et Ministère de la Culture et des Communications (2006d, Décembre). *Art et culture à l'école*, 15, 2, p. 12.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2007). *L'organisation des services éducatifs aux élèves à risque et aux élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA)*. Récupéré le 16 avril 2008 de <http://www.mels.gouv.qc.ca/dfgj/das/orientations/pdf/19-7065.pdf>.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2009). *L'école, j'y tiens!* Publié le 10 septembre 2009 par Véronique D'Amours. Récupéré le 17 février 2010 de <http://rire.ctreq.qc.ca/2009/09/lecole-jy-tiens-mels-2009/>
- Ministère de la Culture, des Communications et de la Condition féminine (2008). *Recension des pratiques culturelles et artistiques destinées aux jeunes publics 2007-2008*. Recherche non publiée faite par Émilie de la Durantaye.
- Molaro, C. (1998). *Violences urbaines et violences scolaires*. France : L'Harmattan.
- Monférier, C. (1999). *La culture au secours de l'école. Une pédagogie renouvelée*. Paris : L'Harmattan.
- Moreno, J. J. (1999). *Acting your inner music*. Saint-Louis : MMB music.
- Motoi, I. (1991). *Guide d'animation pour ateliers contre la violence*. Sud Ontario : Les Éditeurs Saint-Gédéon. Québec : Françoise Marois.
- Myre Bisailon, J., & Rousseau, N. (2008). *Les jeunes en grande difficulté : contextes d'interventions favorables*. Québec : Presse de l'université du Québec, Coll. éducation-recherche.
- Ouimet, M. (2009). *Facteurs criminogènes et théorie de la délinquance*. Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- Paquin, M., & Debarblieux, E. (2008., 6 décembre). Stopping violence in schools: what works! Keynote speaker, 4th teachers' Educational conference with international

- participation, Bridgetown, Barbados, Caribbean. Union of theachers/Barbados Union of teachers, UNICEF. International Observatory on violence in schools.
- Petitjean, S. (1999). *Pratique de l'art thérapie auprès des jeunes en difficulté*. Tours : récupéré le 17 septembre de www.art-therapie-tours.net.
- Pierron, A. (2002). *Dictionnaire de la langue du théâtre*. Paris : Les usuels.
- Plante, P., & Plante, M. (2009, 29 février). *Conférence sur l'art thérapie auprès des jeunes et des familles en difficulté*. Montréal, Québec : Centre jeunesse de Montréal.
- Pronovost, G., & Zaffran, J. (2009). *Socialisation et recomposition culturelle chez les jeunes : une comparaison France-Québec*. Rapport de recherche remis au ministère de la Culture et des Communications du Québec.
- Provost, M., Alain, M., Leroux, Y., & Lussier, Y. (2006). *Normes de présentation d'un rapport de recherche*. Trois-Rivières-Ouest : les Éditions SMG.
- Pujas, P., & Ungaro, J. (1999). *Une éducation artistique pour tous?* Ramonville Saint-Agne : Éditions Erès.
- Radio Canada télévision (2009, 28 août). La lutte au décrochage, entretien avec le sociologue Guy Rocher. Reportage au Téléjournal nouvelle de 21 h.
- Redlus, N. (2001). *L'expression théâtrale thérapeutique. Pratique théâtrale et en (je)ux thérapeutique*. Paris : Communication dans le cadre du salon psy et snc.
- Richer, J. (2009, 9 février). Statistique Canada, le décrochage scolaire a augmenté au Québec sous les libéraux. *Le Devoir*, p. A2. Récupéré le 17 février 2010 de <http://www.ledevoir.com/societe/education/232633/statistique-canada-le-decrochage-scolaire-a-augmente-au-quebec-sous-les-liberaux>.
- Petit Robert. (1996). Paris : Le Robert.
- Rousseau, C., Gauthier, M.-F., Benoit, M., Lacroix, L., Moran, A., Viger Rojas, M., & Bourassa, D. (2006). Du jeu des identités à la transformation de réalité partagées : un programme d'ateliers d'expression théâtrale pour adolescents immigrants et réfugiés. *Santé mentale au Québec*, 31, 2, 014808ar, 135-152.
- Rutherford, R. B. (2001). *Comment enseigner des comportements appropriés à ces jeunes qui présentent des troubles émotionnels ou comportementaux*. Québec : École et comportement.
- Ryngaert, J.-P. (1996). *Le jeu dramatique en milieu scolaire* (3e éd.). Bruxelles : Boeck-Wesmeal, Pratiques pédagogiques.
- Saint-Jacques, M., McKinnon, S., & Potvin, P. (1999). *Les problèmes de comportement chez les jeunes : Comprendre et agir efficacement*. Sainte-Foy : Université Laval, Centre de recherche sur les services communautaires.
- Schmidt & Odile Tessier, (novembre 2003). *Présentation des résultats d'une recension des écrits sur le concept « d'élève à risque » et sur les interventions efficaces*. Colloque : Ouvrir toutes les portes à la réussite, Québec. Récupéré le 10 février 2011 de <http://www.mels.gouv.qc.ca/dfgi/das/soutienetacc/ouvrirlesportes/pdf/atelier100.pdf>
- Snyders, G. (1973). *Où vont les pédagogies non directives?* Paris : PUF, Coll. sup.

- Sprott, J. B., Doob, A. N., & Jenkins, J. M. (2000). Les problèmes de comportement et de la délinquance chez les enfants et les jeunes. *Juristat, statistique Canada*, no.85-002-XPF, 21, 4 au cat., pp. 1-13.
- Stanislavski, C. (1984). *La construction du personnage*. Paris : Pygmalion.
- Stanislavski, C. (1998). *La formation de l'acteur*. France : Éditions Perrin, Petite bibliothèque Payot.
- Statistique Canada (2005, 20 avril). Les enfants et les jeunes victimes de crimes avec violence. *Le Quotidien*, pp. 2-4. Récupéré le 16 avril 2008 de <http://www.statcan.gc.ca/daily-quotidien/050420/dq050420-fra.pdf>.
- Statistique Canada (2007, 27 septembre). Autodéclaration de la délinquance par les jeunes de Toronto. *Le Quotidien*, pp. 1-4.
- Sudres, J.-L. (2007). *Soigner l'adolescent en art thérapie* (2e éd.). Paris : Dunod.
- Tzipkine, M. (1990). *S'échauffer en musique*. Paris : Édition revue EPS.
- Valentin, E. (2006). *L'éducation aux arts et à la culture dans une perspective internationale : un aperçu de quelques politiques nationales et territoriales et des principaux impacts relevés dans la littérature*. Observatoire Jeunes et Société, Institut national de la recherche scientifique. Urbanisation, Culture et Société. Montréal.
- Van der Maren, J.-M. (1995). *Méthodes de recherche pour l'éducation* (2e éd.). Montréal : Presses de l'Université de Montréal.
- Van Houten, R. (1991). *Comment encourager les autres en utilisant la rétroaction*. Québec : G.R.E.D.D., Département de psychopédagogie, Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval.
- Villiers, A. (1951). *La psychologie de l'art dramatique*. Paris : Coll. Armand Colin.
- Weiss, W. (1981). *Introduction à une pédagogie musicale de l'acteur*. Ottawa : Éditions de l'Université d'Ottawa.
- Winner, E., & Hetland, L. (2000). The arts and academic achievement: what the evidence shows. *Journal of aesthetic Education* (numéro spécial).
- Winnicott (2004, 12 septembre). L'espace transitionnel. Récupéré le 17 février 2010 de <http://www.bibliotheques-psy.com/spip.php?article1020>.

Appendice A

Facteurs de prédisposition au décrochage scolaire (Beauregard, 1995)

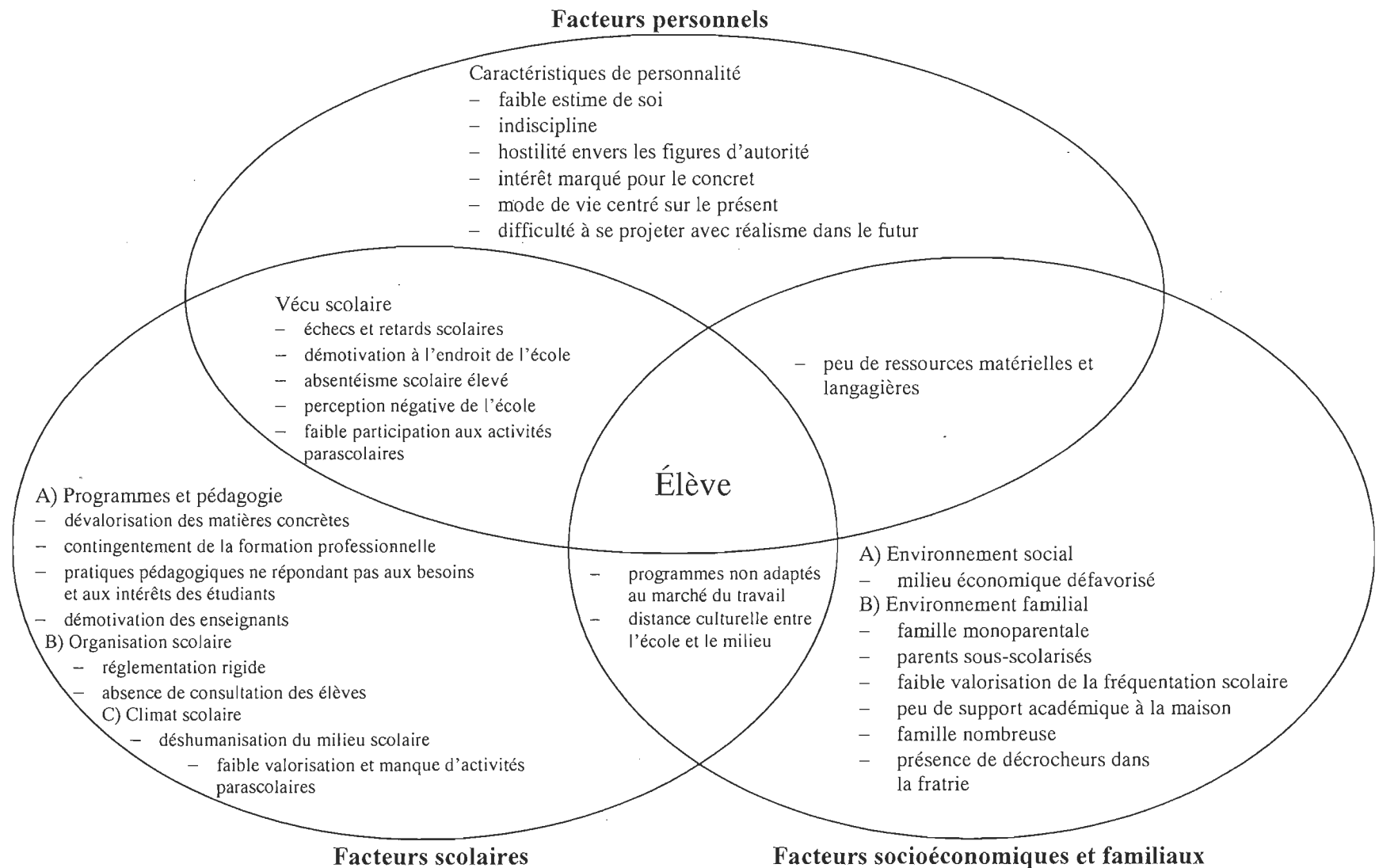


Figure 30. Facteurs de prédisposition au décrochage scolaire (Beauregard, 1995).

Appendice B

Facteurs pouvant avoir une incidence sur l'apprentissage (Gosselin et al., 2003)

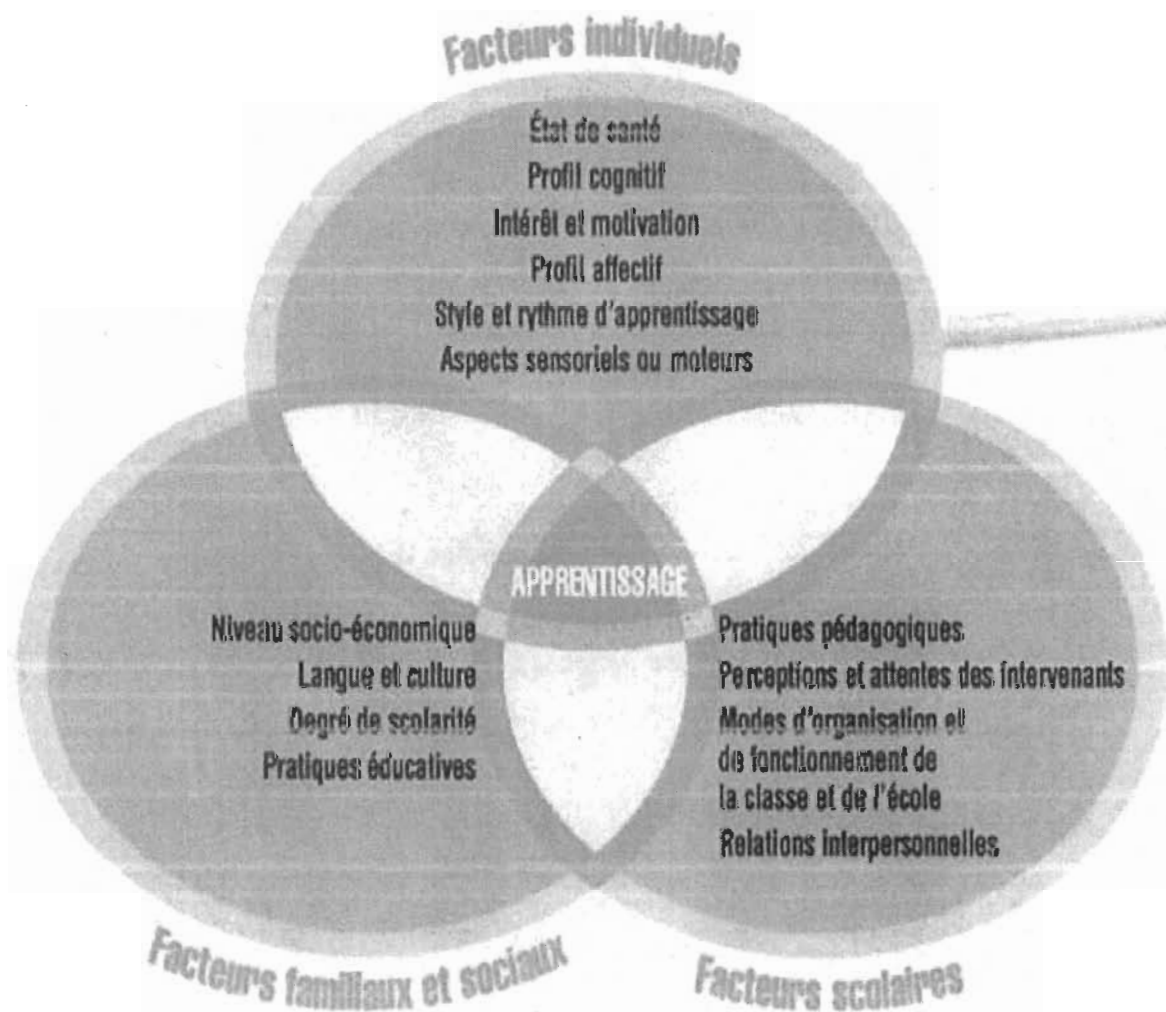


Figure 31. Facteurs pouvant avoir une incidence sur l'apprentissage (Gosselin & al., 2003).

Appendice C

Banque de personnages pour les agents

Banque de personnages mise à la disposition des agents

Adolescent rebelle	Éboueur	Peintre
Adolescent intellectuel	Enfant	Personne âgée
Agent de sécurité	Extra-terrestre	Politicien
Ambulancier	Facteur	Policier
Asthmatique	Fée	Pompier
Astronaute	Femme enceinte	Parent
Aveugle	Garagiste	Plombier
Avocat	Gardienne	Religieuse
Banquier	Homme fort	Reine
Bibliothécaire	Hôtesse de l'air	Rock star
Boulangier	Humoriste	Robot
Boxeur	Infirmière	Roi
Caissier	Inventeur	Robineux
Camionneur	Ivrogne	Séducteur
Chevalier	Jeune marié	Soldat
Cinéaste	Journaliste	Surveillant
Clown	Juge	Super héros
Concierge	Livreur	Savant fou
Cow-boy	Lutteur	Sportif
Cuisinier	Magicien	Serveuse
Culturiste	Mannequin	Téléphoniste
Dentiste	Médecin	Squidgee
Designer	Millionnaire	Sourd et muet
Détective	Musicien	Syndicaliste
Diable	Professeur	Touriste
Dieu	Photographe	Vendeur
Directeur	Prêtre	

Appendice D

Banque de sentiments pour les agents

Banque de sentiments pour les agents

Joie	Tristesse	Colère	Amour et amitié	Peur	Angoisse
Sentiments de forte intensité					
Allumé	Accablé	Choqué	Amical	Abasourdi	Affligé
Ardent	Affligé	Consterné	Amoureux	Affolé	Angoissé
Bonheur	Anéanti	Courroucé	Ardent	Ahuri	Bouche bée
Comblé	Attristé	Enflammé	Bienveillant	Alarmé	Contracté
Énergique	Bouleversé	Enragé	Dévoué	Apeuré	Dégoûté
Émoustillé	Chaviré	En rogne	En adoration	Désespéré	Désemparé
Enthousiaste	Déprimé	Furieux	Jovial	Effrayé	Dérouté
Épaté	Désespéré	Haineux	Passionné	Épouvanté	Écœuré
Jubilant	Dévasté	Horripilé	Tendre	Horrifié	Inquiet
Optimiste	Foudroyé	Hostile		Paniqué	Méfiant
Passionné	Humble	Indigné		Pétrifié	Mystifié
Radieux	Impuissant	Méprisant		Sidéré	Perturbé
Surpris	Inutile	Outragé		Stupéfié	Renversé
Vibrant	Lamentable			Surpris	Soupçonneux
Vivifié	Lugubre			Terrifié	Tourmenté
	Malheureux			Troublé	
	Misérable				
	Pessimiste				
	Repentant				
	Souffrant				
Sentiments modérés					
Animé	Abandonné	Agacé	Aimant	Affecté	Animosité
Émerveillé	Blessé	Amer	Attendri	Agité	Confus

Joie	Tristesse	Colère	Amour et amitié	Peur	Angoisse
Encouragé	Chagriné	Dégoûté	Attentif	Alarmé	Craintif
Envoûté	Déchiré	Envieux	Confiant	Apeuré	Désorienté
Étonné	Déconcerté	Exaspéré	Conscientieux	Ébranlé	Diminué
Excité	Découragé	Fâché	Comblé	Effrayé	Fragile
Fasciné	Désenchanté	Hostile	Empathique	Menacé	Honteux
Intéressé	Désolé	Irrité	Ému		Impuissant
Joyeux	Ébranlé	Jaloux	Enchanté		Importuné
Pétillant	Écrasé	Mécontent	Fier		Incertain
Rayonnant	Humilié	Sarcastique	Généreux		Inconfortable
Réjoui	Malmené		Respectueux		Offensé
Stimulé	Vaincu				Perplexe
Vibrante					Stressé
					Troublé
Sentiments de moindre intensité					
Amusé	Apathique	Contrarié	Affable	Ambivalent	Bête
Apaisé	Déçu	Dépassé	Affectueux	Anxieux	Confus
Content	Embarrassé	Embêté	Aimable	Confondu	Contraint
Enjoué	Résigné	Énervé	Apprécient	Confus	Coupable
Heureux	Ignoré	Ennuyé	Bon	Hésitant	Idiot
Ouvert	Maussade	Froissé	Chaleureux	Intimidé	Faible
Ravi	Mélancolique	Frustré	Courtois	Intrigué	Incertain
Satisfait	Morne	Harcelé	Poli	Mal à l'aise	Partagé
Serein	Navré	Impatient	Reconnaissant	Mêlé	Perdu
Soulagé	Peiné	Tourmenté		Nerveux	Perturbé
Touché	Sombre	Tendu		Perplexe	Repoussé
	Triste	Irrévérant		Saisi	Réservé

Joie	Tristesse	Colère	Amour et amitié	Peur	Angoisse
		Rigide		Tendu Tremblant	Sur ses gardes Susceptible Vulnérable
Autres					
Calme : centré, claire, confortable, détendu, doux, puissant, reposé, sécurisé, soulagé, tranquille.					
Rafraîchi : rajeuni, ranimé, ravivé, renouvelé, rétabli.					
Engagé : absorbé, alerte, curieux, impliqué, inspiré, occupé.					
Fatigué : abattu, aliéné, apathique, brûlé, claqué, débordé, déconnecté, démuni, désintéressé, détaché, distant, distrait, endormi, engourdi, épuisé, éreinté, exténué, froid, indifférent, las, léthargique, retiré, somnolant.					

Appendice E

Banque de lieux pour les agents

Banque de lieux pour les agents

Aéroport	Église	Piscine
Arcade	Enfer	Plage
Ascenseur	Espace	Pôle Nord
Autobus	Ferme	Prison
Avion	Fête foraine	Restaurant
Banque	Forêt	Rue
Bateau	Garage	Ruelle
Bibliothèque	Garderie	Salle d'attente
Bureau	Grotte	Salle
Camping	Gymnase	d'entraînement
Camp militaire	Hôpital	Salle de bal
Centre	Hôtel	Salle de bain
commercial	Île déserte	Salon de bronzage
Chambre	Jardin	Salon de coiffure
Château	Jungle	Saloon
Cimetière	Métro	Salon de quilles
Club vidéo	Paradis	Sous-marin
Cuisine	Parc	Stationnement
Désert	Pays étranger	Toilettes publiques
École		Vaisseau spatial

Appendice F

Exemple de feuille protocolaire, fiche 9, jeu dramatique

Marche à suivre pour l'exercice « L'information »

Une équipe de trois ou quatre élèves

Étape 1 : Chaque participant de l'équipe doit choisir un article de journal.

Étape 2 : L'équipe doit ensuite choisir le type d'émission (exemples : bulletin de nouvelles, émission d'affaires publiques, artistique, sportive, etc.).

Étape 3 : L'équipe choisit les rôles de chacun que l'on retrouve dans une émission (exemples : animateur, coanimateur, journaliste, reporter, critique, commentateur, invité, analyste, spécialiste invité, etc.)

Étape 4 : L'équipe écrit l'enchaînement de l'émission en sélectionnant certains articles tirés de leurs choix. Ajout de publicités ou un bulletin météo, etc.

Étape 5 : Travail individuel sur l'article ou sa partie de texte (lecture, compréhension, analyse, etc.).

Étape 6 : L'équipe fait quelques répétitions

Étape 7 : Représentation de l'émission au reste du groupe.

Appendice G

Exemples de verbes actifs (actions psychologiques)

Exemples de verbes actifs

I. CONCILIATION

Agir dans l'intention de :

1. Renforcer la valeur positive

Attendrir	Rendre plus sensible aux sentiments
Approuver	Juger bon, trouver louable
Complimenter	Faire un compliment, des compliments à
Féliciter	Assurer quelqu'un de la part qu'on prend à sa joie, à son succès, à ce qui lui arrive d'heureux
Flatter	Louer excessivement quelqu'un pour plaire
Stimuler	Augmenter l'énergie, l'activité de quelqu'un
Valoriser	Donner de la valeur à quelqu'un
Captiver	Attirer et fixer l'attention de quelqu'un
Émerveiller	Frapper d'étonnement et d'admiration
Admirer	Contempler avec admiration, avoir de l'admiration pour quelqu'un
Enthousiasmer	Remplir d'enthousiasme

2. Aider quelqu'un

Soutenir	Appuyer en prenant partie en faveur de quelqu'un
Secourir	Assister quelqu'un dans le besoin
Sécuriser	Apporter un sentiment de sécurité, de confiance en soi
Réconforter	Donner, redonner du courage, de la force d'âme, de l'énergie à quelqu'un
Rassurer	Rendre la confiance, la tranquillité d'esprit à quelqu'un
Encourager	Inspirer du courage, de l'assurance à quelqu'un
Consoler	Soulager quelqu'un dans son chagrin, dans sa douleur
Distraire	Détourner quelqu'un de l'objet auquel il s'applique, ce à quoi il est occupé

Défendre	Soutenir quelqu'un contre les accusations, les attaques
Consulter	Demander avis, conseil à quelqu'un
Orienter	Indiquer à quelqu'un la direction à prendre
Instruire	Mettre au courant quelqu'un d'un fait, d'une connaissance particulière
Convaincre	Amener quelqu'un à reconnaître la vérité d'une proposition, d'un fait

3. *Détendre quelqu'un*

Amuser	Distraire agréablement quelqu'un
Taquiner	S'amuser à contrarier dans de petites choses, sans y mettre de méchanceté
Imiter	Faire ou s'efforcer de faire la même chose que, chercher à reproduire
Caricaturer	Décrire de façon comique en accentuant certains faits
Régourir	Mettre quelqu'un en belle humeur, en gaieté

4. *Modérer*

Apaiser	Amener quelqu'un à des dispositions plus paisibles, plus favorables
Calmer	Rendre quelqu'un plus calme
Adoucir	Rendre moins rude, moins violent
Raisonner	Chercher à amener quelqu'un à une attitude raisonnable
Amadouer	Amener quelqu'un à ses fins (quelqu'un qui était hostile ou réservé)

5. *Courtiser*

Charmer	Captiver par un attrait puissant, plaire par son charme
Cajoler	Avoir des manières, des paroles tendres et caressantes
Séduire	Gagner quelqu'un en persuadant ou en touchant
Entraîner	Pousser quelqu'un vers quelque chose par un enchaînement psychologique ou matériel

Tenter	Éveiller le désir, l'envie de quelqu'un
<hr/>	
<i>6. Fuir quelqu'un</i>	
Esquiver	Éviter adroitement
Éviter	Faire en sorte de ne pas rencontrer quelqu'un, de ne pas subir (une chose nuisible, désagréable)
<hr/>	
<i>7. Demander de l'aide</i>	
Solliciter	Prier quelqu'un, faire appel à lui de façon pressante, en vue d'obtenir quelque chose
Implorer	Demander une aide, une faveur avec insistance
Supplier	Prier quelqu'un en demandant quelque chose comme une grâce, avec une insistance humble et soumise
<hr/>	

II.CONFRONTATION

Agir dans l'intention de :

1. Souligner la culpabilité

Sermonner	Adresser des conseils ou des remontrances à quelqu'un
Sommer	Mettre en demeure (...)
Blâmer	Porter, exprimer un jugement défavorable sur quelqu'un
Réprimander	Blâmer avec autorité (blâme surtout adressé à un inférieur)
Incriminer	Mettre quelqu'un en cause, s'en prendre à quelqu'un
Accuser	Signaler ou présenter quelqu'un comme coupable
<hr/>	

2. Provoquer l'instabilité

Contrarier	Avoir une action contraire, aller contre, s'opposer à quelqu'un
Contredire	S'opposer à quelqu'un en disant le contraire de ce qu'il dit
Gêner	Mettre (un être vivant) à l'étroit ou mal à l'aise
Embarrasser	Mettre dans l'embarras, dans une position difficile
Exaspérer	Ennuyer ou contrarier fortement
Embêter	Irriter quelqu'un excessivement
Sonder	Chercher à entrer dans le secret de quelqu'un
<hr/>	

Soupçonner	Faire peser des soupçons sur quelqu'un
Énerver	Agacer, exciter en provoquant de la nervosité
Troubler	Susciter chez quelqu'un un état émotif, une activité psychique anormale ou pénible qui compromet le contrôle de soi
Affronter	Aller hardiment au-devant d'un adversaire
Braver	Défier orgueilleusement en montrant qu'on ne craint pas
Défier	Inviter à venir se mesurer comme adversaire
Secouer	Inciter quelqu'un à l'action
Engueuler	Invectiver grossièrement et bruyamment pour exprimer son mécontentement
Toucher	Procurer une émotion à quelqu'un
Décourager	Rendre quelqu'un sans courage, sans énergie, ni envie d'action

3. *Provoquer une souffrance physique ou morale*

Chagriner	Rendre triste, faire de la peine
Offenser	Blesser quelqu'un dans sa dignité ou dans son honneur par la parole ou par l'action
Condamner	Blâmer avec rigueur
Menacer	Chercher à intimider par des menaces
Harceler	Soumettre sans répit à de petites attaques réitérées, à de rapides assauts incessants
Tourmenter	Affliger des souffrances physiques ou morales
Humilier	Rabaisser d'une manière outrageante ou avilissante
Torturer	Faire beaucoup souffrir
Repousser	Écarter brusquement de soi
Brusquer	Traiter de manière brusque sans se soucier de ne pas heurter
Attaquer	Porter les premiers coups à l'adversaire

Assaillir	Attaquer brusquement
Agresser	Attaquer quelqu'un de façon violente et soudaine
Violenter	Contraindre par la force
Bafouer	Traiter avec un mépris outrageant
Calomnier	Attaquer l'honneur, la réputation de quelqu'un par le mensonge
<hr/>	
<i>4. Provoquer la peur</i>	
Inquiéter	Troubler la quiétude, la tranquillité de quelqu'un
Intimider	Remplir de peur en imposant son autorité
Effrayer	Frapper de frayeur, d'effroi
Terroriser	Frapper de terreur, faire vivre dans la crainte
<hr/>	
<i>5. Montrer son autorité</i>	
Commander	Exercer son autorité sur quelqu'un en lui dictant sa conduite
Contraindre	Forcer quelqu'un à agir contre sa volonté
Opprimer	Soumettre à une autorité excessive et injuste
Écraser	Faire succomber sous le poids d'une force irrésistible
Impressionner	Influencer quelqu'un fortement
<hr/>	
<i>6. Rire de quelqu'un</i>	
Narguer	Braver avec insolence, avec un mépris moqueur
Ridiculiser	Tourner au ridicule par des moqueries, des plaisanteries
Parodier	Imiter quelqu'un d'une façon grotesque
<hr/>	
<i>7. Diminuer la valeur de quelqu'un</i>	
Déprécier	Émettre des jugements défavorables sur quelqu'un
Dénigrer	S'efforcer de noircir, de dénigrer en attaquant, en niant les qualités
Désavouer	Déclarer qu'on n'a pas autorisé quelqu'un à agir comme il le fait
Rabrouer	Traiter avec rudesse quelqu'un qu'on désapprouve
Dévaloriser	Diminuer la valeur de quelqu'un
<hr/>	

8. *Exploiter la confiance de quelqu'un*

Charrier	Abuser de la crédulité de quelqu'un
Embrouiller	Troubler quelqu'un, lui faire perdre le fil de ses idées
Leurrer	Attirer par des apparences séduisantes, des espérances vaines
Tromper	Induire en erreur quant aux faits ou à ses intentions en usant de mensonge, de dissimulation, de ruse
Flatter	Chercher à tromper quelqu'un en déguisant la vérité, en entretenant des illusions

Source : Girard & Vallières, 1988.

Appendice H

Glossaire de termes en arts de la scène

Assistant à la mise en scène : Organise le déroulement des répétitions, le second regard de la production et le conseiller du metteur en scène.

Avant-scène : Partie de la scène la plus près des spectateurs.

Canevas : Plan de l'ensemble de la pièce, notes préliminaires sur l'intrigue, son déroulement, ses points majeurs.

Chœur : Groupe d'acteurs qui exécutent à l'unisson un même mouvement, une attitude commune, un même texte ou une chanson, pour présenter, seconder, mettre en relief ou commenter l'action de la pièce.

Comédiens : Les seuls de la production à voir le public. Ils incarnent les personnages de la pièce, les liens vivants entre le texte de l'auteur, les directives de jeu du metteur en scène et le regard et l'écoute des spectateurs.

Comedia del Arte : Genre théâtral populaire qui apparaît en Italie au XVI^e siècle, s'opposant au théâtre littéraire. Les acteurs portent souvent des masques, improvisent verbalement et gestuellement d'après un canevas. L'accent est mis sur la technique corporelle et la mimique. On y retrouve Arlequin, Scapin, Pantalon, Colombine, personnages grossis, aux traits définis.

Concepteurs : Travaillent en étroite collaboration avec le metteur en scène pour concevoir les décors, les accessoires, les maquettes de costumes, les esquisses, la conception sonore ou la musique, les éclairages et les maquillages.

Consensus : Manifestation d'un commun accord entre les membres d'un groupe sur un sujet donné; on dit qu'il y a consensus dans un groupe lorsque tous les membres se rallient à une même décision et agissent en conséquence.

Coordination : Combinaison des contractions des muscles en vue d'une action bien ordonnée, cohérente.

Côté cour : La droite de la scène, quand on la regarde de la salle.

Côté jardin : La gauche de la scène, quand on la regarde de la salle.

Déplacement. Mouvement d'un acteur d'un point à un autre sur la scène (se lever, s'asseoir, se diriger vers la chaise, etc.).

Distribution : La répartition des tâches et des rôles.

Écoute participante : Cette écoute est celle que font les participants qui observent d'autres participants faire l'exercice. Ils écoutent attentivement ce qui se passe tout en analysant le déroulement de l'exercice.

Enchaînement : Répétition au cours de laquelle on joue toutes les scènes d'un spectacle selon l'ordre et, en principe, sans interruption.

Extension : Mouvement par lequel on étend un membre.

Générale. Premier enchaînement complet et continu d'un spectacle (avec tous les éléments). La générale permet de voir le spectacle dans son ensemble, comme s'il était joué devant le public.

Italienne : « Faire une italienne », c'est dire ses répliques en groupe sans y associer d'autres éléments de jeu (accents, déplacements, émotions, etc.) en vue de répéter le texte.

L'arbitre : C'est le personnage qui détermine, en quelque sorte, qui perd et qui gagne le conflit.

Le figurant : La plupart du temps, il ne parle pas. Habituellement, ce sont les gens plus gênés d'être sur scène qui se dirigent vers ces rôles.

Marche neutre : Marcher le plus naturel possible, sans effet.

Metteur en scène : Est celui qui coordonne artistiquement les divers éléments de la représentation : décors, costumes, éclairages, jeu des comédiens, etc., le metteur en scène interprète la pièce selon sa vision personnelle.

Mise en place : Étape des répétitions au cours de laquelle sont déterminés les entrées, les sorties, les déplacements et les positions des acteurs sur scène tout au long d'un spectacle.

Neutre : Ce terme signifie que la personne agit normalement dans ses expressions, ses actions et ses émotions.

Observant/observé : C'est l'appellation employée dans le monde du théâtre pour indiquer le participant en mode jeu (observé) et le participant spectateur (observant).

Ouvrir : Se tourner plus ou moins sur place, vers le public.

Plantation : Délimitation exacte des dimensions et des positions du décor sur la scène ou en salle de répétition avec l'aide d'une bande cache (masking tape), collée au sol.

Projeter : Parler fort.

Remue-méninges : Technique d'animation utilisée pour obtenir un maximum d'idées sur le sujet donné. Chacun s'exprime sur le sujet sans se censurer et sans commenter les idées des autres. Habituellement, cette étape est suivie d'une discussion où l'on s'entend en groupe sur les idées qui seront retenues.

Scénographe : Personne responsable de la conception de l'ensemble ou d'une partie des éléments scéniques visuels du spectacle.

Seul face au groupe : Le participant joue seul devant le groupe.

Sous globe : Le participant fait l'exercice pour lui-même, en même temps que ses compagnons.

Sous-texte : Ce mot est explicite : c'est ce qui est sous le texte. C'est le sous-texte qui alimente le jeu du comédien et sa capacité d'investir le personnage. C'est ce que le personnage pense mais ne dit pas.

Tableau : Subdivision d'un spectacle, souvent indiquée par un changement de décor.

Tableau vivant : Reproduction aussi exacte que possible avec des acteurs immobiles, d'une situation, d'une action, etc.

Théâtre absurde : Théâtre issu de la philosophie de l'absurde développée par Albert Camus. Extravagant, insensé, saugrenu, stupide.

Théâtre d'objet : Théâtre de marionnette utilisant tout objet pouvant représenter une marionnette.

Théâtre d'ombre : Théâtre où les comédiens n'existent pas : ce sont des figures manipulées entre une toile blanche et des lumières installées à l'arrière.

Transition : Manière de passer de l'expression d'une idée à une autre, de lier les parties d'un discours.

Travail de table : Se dit du travail effectué « assis » : discussion, réflexions, notes. En opposition au travail « debout », sur scène ou en salle de répétition : exploration physique, mise en place, etc.

Sources : Brugger, Schmid, & Bucher, 1994; Pierron, 2002; Lavallée & Beaulne, 1986; Robert, 1996.